DE GRUYTER

Judith Kainhofer,
Michaela Rückl (Hrsg.)

SPRACHE(N) IN PÄDAGOGISCHEN SETTINGS

SPRACHE IM KONTEXT
LANGUAGE IN CONTEXT



Sprache(n) in pädagogischen Settings

Sprache im Kontext
Language in Context

Band 47

Sprache(n) in pädagogischen Settings

Herausgegeben von
Judith Kainhofer und Michaela Rückl

DE GRUYTER

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde durch
35 wissenschaftliche Bibliotheken und Initiativen ermöglicht, die die Open-Access-Transformation in der Germanistischen Linguistik fördern.

ISBN 978-3-11-078463-3
e-ISBN (PDF) 978-3-11-078475-6
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-078480-0
ISSN 0948-1354
DOI https://doi.org/10.1515/9783110784756



Library of Congress Control Number: 2022937421

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Open-Access-Transformation in der Linguistik

Open Access für exzellente Publikationen aus der Germanistischen Linguistik: Dank der Unterstützung von 35 wissenschaftlichen Bibliotheken und Initiativen können 2022 insgesamt neun sprachwissenschaftliche Neuerscheinungen transformiert und unmittelbar im Open Access veröffentlicht werden, ohne dass für Autorinnen und Autoren Publikationskosten entstehen.

Folgende Einrichtungen und Initiativen haben durch ihren Beitrag die Open-Access-Veröffentlichung dieses Titels ermöglicht:

Dachinitiative „Hochschule.digital Niedersachsen" des Landes Niedersachsen
Universitätsbibliothek Bayreuth
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek Bochum
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Universitätsbibliothek Chemnitz
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Technische Universität Dortmund, Universitätsbibliothek / Universitätsbibliothek Dortmund
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt a. M.
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg – Universitätsbibliothek
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen
Universitätsbibliothek Greifswald
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Universitätsbibliothek Kassel – Landesbibliothek und Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek der Universität Koblenz-Landau
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern
Universitätsbibliothek Magdeburg
Bibliothek des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschulbibliothek
Zentralbibliothek Zürich

Inhalt

Judith Kainhofer & Michaela Rückl

Sprache(n) in pädagogischen Settings – Einführung in den Themenschwerpunkt

Sprache hat in pädagogischen Settings in mehrfacher Hinsicht zentrale Bedeutung. Da ein großer Teil des Lernens und der Konstruktion von Bildung sprachbasiert ist, geht es neben sozialen und kommunikativen Funktionen von Sprache(n) auch um ihre epistemische Funktion. Die Anforderungen des Bildungssystems und die (fachspezifische) Versprachlichung von Lerninhalten stellen dabei spezifische Herausforderungen an Lernende, die oft sehr unterschiedliche Lernstände und Sprachen, Sprachstandsprofile und Sprachlernerfahrungen mitbringen. Zudem stehen sprachliche Faktoren vor allem bei jungen Kindern in enger Wechselwirkung mit der sozialen und kognitiven Entwicklung (Reich 2009). Die adäquate Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen sowie alters- und entwicklungsspezifischer Aspekte werden damit zu einer wichtigen Aufgabe bei der Integration von Sprachförderung, sprachlicher Bildung und mehrsprachigkeitsfördernden Ansätzen in pädagogischen Settings. Es geht darum, das sprachliche System der Lernenden, insbesondere das bildungssprachliche Register sowie zweit- und fremdsprachliche Kompetenzen, konsistent und kontinuierlich zu erweitern und auszudifferenzieren, ein Prozess, der bereits im vorschulischen Alter beginnt und spezifische Ansprüche an die methodisch-didaktische Ausgestaltung elementarpädagogischer Settings stellt. Mit zunehmendem Schulalter gewinnen schriftsprachliche (Teil-)Kompetenzen an Bedeutung, was eine planvolle Förderung von Textkompetenz erfordert (Schmölzer-Eibinger 2008). Obwohl dies insbesondere durch sprachen- und stufenübergreifende Konzepte gelingen kann, weist der aktuelle Diskurs im deutschsprachigen Raum auf eine starke institutionelle Zersplitterung des Bildungssystems hin, was durch die getrennte Ausbildung von Pädagog*innen für verschiedene Bildungsstufen noch verstärkt wird. Schnittstellen- und sprachenübergreifende Publikationen angewandt-linguistischer Prägung, in denen spracherwerbstheoretische und pädagogisch-didaktische Erkenntnisse und Konzepte zusammengeführt werden, sind daher ein dringendes Desiderat, das auch international an Bedeutung gewinnt: Konzepte für eine koordinierte Erweiterung und Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Register und

Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg
Michaela Rückl, Universität Salzburg

https://doi.org/10.1515/9783110784756-001

(fremd)sprachlicher Kompetenzen liegen seit geraumer Zeit nämlich nicht nur länderspezifisch vor, sondern wurden auch seitens der europäischen Bildungspolitik lanciert. Sie bieten Lösungsvorschläge für die zentrale Frage nach dem konstruktiven und reflektierten Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen, die mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in pädagogischen Settings einhergehen. Diesen kann mit integrativen Ansätzen zur systematischen und umfassenden Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsbildung auf den Ebenen der Lernenden, der Qualifizierung von Pädagog*innen und der Institutionen begegnet werden.

Im deutschsprachigen Raum, den der vorliegende Band in dieser Hinsicht exploriert, bieten u.a. das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*, das aus dem Modell-Projekt *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (*FörMig*) hervorgegangen ist (u.a. Gogolin und Lange 2011), sowie die deutsche Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (*BiSS*) und die daran anknüpfende Initiative *BiSS-Transfer*[1], deren Fokus auf Sprachbildung, Sprach- und Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Familiensprache aber auch auf Deutsch als Zweitsprache liegt (u.a. Schneider et al. 2012), Anknüpfungspunkte und Antworten. Spezifisch für den österreichischen Kontext stellt Dannerer (2013) auf Basis einer Interviewstudie mit Schüler*innen und Lehrer*innen fest, dass nicht nur äußere, sondern auch innere Mehrsprachigkeit einbezogen werden müssen, um dem Zusammenhang von Sprache und Identität gerecht zu werden.

Wenn es um die Integration und Kohärenz (institutionellen) Sprachenlernens geht, bieten *Gesamtsprachencurricula* (u.a. Hufeisen 2011) tragfähige Konzepte, um Mehrsprachigkeit u.a. durch konsequenten Einbezug bilingualen Sachfachunterrichts zu fördern. Fachinhalte werden dadurch nicht nur in der Mehrheitssprache Deutsch sondern auch in Fremdsprachen aufgearbeitet. Durch die kontinuierliche Funktionalisierung soll das curriculare Stundenausmaß für einzelne Fremdsprachen zugunsten der Einführung weiterer Fremdsprachen reduziert werden.

Für Österreich wurden mehrsprachigkeitsfördernde Lernziele, die in Lehrplänen aller Bildungsstufen verstreut angesiedelt sind, bereits zu einem *Curriculum Mehrsprachigkeit* zusammengeführt (Reich und Krumm 2013). Es strukturiert den Umgang mit Sprachen in vier Felder, vom Wissen um Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität über Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher und kultureller Vielfalt bis zu Sprachlern- und Transferstrategien

1 Vgl. https://www.biss-sprachbildung.de/ (Abruf am 29. November 2021)

sowie dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Alltags- und Berufssituationen.

In der Schweiz sieht die Fremdsprachenreform, als Teil des Schulharmonisierungsprojektes HarmoS (2007), vor, dass sich alle Schüler*innen am Ende der obligatorischen Schulzeit in zwei Fremdsprachen verständigen können. Dazu wurden bereits auf der Primarstufe zwei Fremdsprachen eingeführt und der Fremdsprachenunterricht wurde neu konzeptioniert. Prioritär ist weiterhin das Ziel, horizontale und vertikale Kohärenz zu stärken, was durch die stufenübergreifende Koordination aller Sprachen, inklusive Schulsprache und Herkunftssprachen, erreicht werden soll. Anders als in Österreich und in Deutschland haben mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der Schweiz damit sowohl die neuen Lehrpläne und als auch die Lehrmittel nachhaltig geprägt (Manno und Egli Cuenat 2018).

Auf europäischer Ebene fungiert der *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2016) als Leitfaden für eine integrierende Perspektive auf Schulsprache(n) und andere an Schulen unterrichtete und verwendete Sprachen sowie für die Förderung von Querschnittselementen zur Steigerung der horizontalen und vertikalen Kohärenz. Das Dokument bietet einen kursorischen Überblick zu Themen und Prinzipien sowie zu pädagogischen und didaktischen Ansätzen für die curriculare Umsetzung mehrsprachiger und mehrkultureller Bildung unter Berücksichtigung spezifischer Inhalte und Ziele des Einzelsprachenunterrichts.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Konzeptualisierung einer alters- und entwicklungsadäquaten sprachlichen Bildung, die Mehrsprachigkeitsideologien hinterfragt und Partizipation sowie gesellschaftliche Gerechtigkeit im Blick hat (vgl. Vetter 2013; Erling und Moore 2021). Die Prämissen eines (neo-)kommunikativen (Fremd-)Sprachenunterrichts verdeutlichen diesbezüglich, dass es nicht mehr um die Förderung von *multiple monolingualisms* gehen kann (Kramsch 2018: 22). Lernende müssen vielmehr auf Sprachhandeln in einer vielsprachigen und globalisierten Welt vorbereitet werden (Breidbach 2019: 168), was die Valorisierung heterogener sprachlicher und kultureller Ressourcen voraussetzt. Englisch, als dominanter Fremdsprache, kommt dabei die Funktion eines *gateway to languages* zu (Schröder 2009), wobei Befragungen von Lehrenden und Lernenden nicht nur auf Vorteile, sondern auch auf Risiken hinweisen, die von einer Öffnung des Englischunterrichts für Mehrsprachigkeit erwartet werden (vgl. Jakisch 2015; 2021 für Deutschland; Erling et al. 2021 für Österreich). Perspektiven im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer*innenbildung werden hingegen im Bereich der romanischen und slawischen Sprachen gesehen,

die traditionellerweise als Tertiärsprachen unterrichtet werden, was Synergieeffekte und Transfermöglichkeiten transparenter macht, insbesondere wenn typologisch nahverwandte Sprachen erlernt werden (u.a. Rückl 2016; Melo-Pfeifer und Reimann 2018; Mehlhorn 2019).

Am Beispiel der Reform der Pädagog*innenbildung in Österreich zeigt sich jedoch, dass mehrsprachige Aspekte immer noch wenig Resonanz finden (vgl. Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU 2011). Die Forderung nach einer Orientierung an der mehrsprachigen gesellschaftlichen Realität (Dannerer et al. 2013) besteht damit weiterhin. Außer einer stärkeren Einbindung L2-pädagogischer sowie mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktischer Aspekte in die Ausbildung von Elementarpädagog*innen (de Cillia 2013: 12) und einer formalisierten Ausbildung von Lehrpersonen für den muttersprachlichen sowie Zweitsprachunterricht braucht es daher Maßnahmen für die Ausbildung aller Lehramtstudierenden, um sie für integrierte Spracherziehung und sprachbewussten Unterricht in allen Schulstufen und Fächern zu qualifizieren (Dannerer et al. 2013: 42–43; de Cillia 2013). Dies impliziert nicht nur fundiertes Wissen zu sprachlichen Lernprozessen und sprachenvernetzenden Verfahren, sondern erfordert auch die Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen, eine Forderung, deren Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten auch international diskutiert werden (Kramsch und Zhang 2018).

Mehrsprachigkeitsdidaktische, diversitätsbezogene und kulturreflexive Perspektiven sind jedoch nicht die einzig möglichen bzw. legitimen Perspektiven auf Sprache(n) in pädagogischen Settings. So kann eine auf Einzelsprache(n) fokussierte Perspektive für bestimmte konzeptuelle Fragestellungen zu Bildungssprache, als sprachlichem Register, durchaus angemessen sein, bevor, in einem zweiten Schritt, diversitätsbezogene Aspekte einbezogen und Verknüpfungen zur mehrsprachigen gesellschaftlichen Realität hergestellt werden.

Im englischsprachigen Raum bezieht sich die Diskussion insbesondere auf Status und Konzeptualisierung von *academic language* (auch *language of schooling*, u.a. Schleppegrell 2004; Snow und Uccelli 2009) und Fragen ihrer Vermittlung in schulischen Kontexten. Substantielle Kritik an diesem kontroversiell diskutierten Konzept (z.B. Jensen und Thompson 2020) bezieht sich vor allem auf die Fragen, ob durch pädagogische Unterstützung bildungssprachlicher Kompetenzen sozial benachteiligter Lerner*innen bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem verringert werden können oder ob nicht *academic language* selbst zur Festigung von Bildungsdisparitäten beiträgt, indem hegemoniale Machtstrukturen fortgeschrieben werden, die zur Exklusion bzw. Differenzierung von Lerner*innen aus benachteiligten Gruppen führen (z.B. Flores und Rosa 2015).

Für den deutschen Sprachraum ist eine spezifischere Diskussion des Konzepts ‚Bildungssprache' charakteristisch: Einerseits geht es um den an institutionelle Bildungskontexte gebundenen Sprachgebrauchstypus (Gogolin und Duarte 2016: 486), wodurch linguistische Merkmale in den Fokus rücken (vgl. u.a. die konzeptuellen und empirischen Arbeiten von Gogolin und Lange 2011 sowie von Berendes et al. 2013), die in konzeptueller, struktureller und funktionaler Hinsicht jedoch kontroversiell diskutiert werden. Andererseits verlagert sich der Diskurs immer mehr hin zu *sprachlicher Bildung* und deren Konzeptualisierung aus theoretischer und methodisch-didaktischer Sicht. Sie gilt als Kernaufgabe von Bildungsinstitutionen, die „*per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich" sind (Gogolin und Duarte 2016: 491). Da alternative Konzepte fehlen oder mit ähnlichen Problemen behaftet sind, gilt ‚Bildungssprache' – trotz der bestehenden Unschärfen – weiterhin als ‚organisatorisches Werkzeug', um den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs zu strukturieren.

Durch die Forcierung bildungssprachlicher Kompetenzen soll nicht nur schulischer Erfolg sichergestellt werden. Die Ziele sprachlicher Bildung sind ganzheitlich gefasst und heben insbesondere auf die Ausbildung kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit (z.B. Tajmel 2017[2]), reflexiver Varietätenkompetenz[3] sowie sukzessiver, mit zunehmendem Alter immer fachspezifischerer Ausdifferenzierung und Verfeinerung des strukturellen, lexikalischen, diskursiven und funktional-pragmatischen Repertoires der Lernenden ab (vgl. u.a. die Beiträge in Becker-Mrotzek und Roth 2017; Titz et al. 2018). Dabei können pädagogisch-didaktische Dimensionen bei der Aneignung und Ausdifferenzierung mündlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Lernenden adressiert werden, die sich auf breit gefächerte institutionelle pädagogische Settings beziehen, von der Elementarstufe an über die gesamte Bildungsbiografie von Lernenden hinweg (z.B. Gogolin und Lange 2011; Schneider et al. 2012; Titz et al. 2018). Darüber hinaus werden auch Bildungspartnerschaften mit außerschulischen Akteur*innen in den Blick genommen (z.B. Gogolin et al. 2011). In umfassenderes

---

2 Tajmel (2017) modelliert diese im Kontext einer reflexiven Praxis sprachlicher Bildung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht (*sprachbewusster Fachunterricht*) unter Berücksichtigung einer intersektionalen Perspektive auf Physikunterricht und naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit.

3 Reflexive Varietätenkompetenz wird meist in Zusammenhang mit äußerer Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität gebracht (z.B. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014), spielt aber auch im Kontext innerer Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle (z.B. de Cillia, Fink und Ransmayer 2013).

Konzeptualisierungen schließt sprachliche Bildung auch Sprachförderung mit ein (u.a. Schneider et al. 2012; Reich 2013[4]; Titz et al. 2018), während eine Zusammenführung mit sonder- bzw. inklusionspädagogischen Zugängen, im Sinn einer *inklusiven Sprach(en)bildung* (Rödel und Simon 2019), noch gänzlich aussteht.[5]

Im vorliegenden Sammelband, der sich an angewandte Linguist*innen, Sprachlehrforscher*innen, Sprachendidaktiker*innen, Lehrkräftebildner*innen und Lehrpersonen ebenso richtet wie an Entscheidungsträger*innen in mit Sprache befassten Institutionen, wird der zentralen Frage nachgegangen, wie der mehrsprachigen gesellschaftlichen Realität in einem Bildungssystem, das stark auf die Bildungssprache Deutsch ausgerichtet ist, entsprochen werden kann. Der Fokus liegt somit auf dem deutschsprachigen Raum. Die Erkenntnisse zu Heterogenität, als immanentem Merkmal pädagogischer Settings, und die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen zur Stärkung der vertikalen und horizontalen Kohärenz sprachlicher Bildung können jedoch auch über diesen spezifischen Kontext hinaus von Interesse sein. Die in thematischer und methodischer Hinsicht breit angelegten 15 Beiträge verdeutlichen dabei die vielfältigen Ausgangslagen, Bedarfe und Perspektiven, die den deutschsprachigen Raum aktuell prägen. Sie beleuchten Möglichkeiten, Sprachförderkompetenzen von Lehrpersonen aufzubauen, ebenso wie Faktoren und Facetten einer entwicklungsadäquaten Förderung von Deutsch als Bildungssprache, Gelingensbedingungen für Sprachaneignung im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und integrative Ansätze zum gesteuerten (Fremd-)Sprachenerwerb. Durch die Bündelung dieser vielfältigen Beiträge zu vier thematischen Schwerpunkten, die überwiegend sprachen- und länderübergreifend angelegt sind und sich auf unterschiedliche Bildungsstufen beziehen, können Befunde und Handlungsempfehlungen für die Bereiche *Bildungssprache Deutsch* (Schwerpunkt I),

---

4 Reich (2013: 59): „Sprachförderung ist daher als *Teil* der Sprachbildung zu sehen – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat."

5 Unter alltags- und (fach)unterrichtsintegrierter sprachlicher Bildung müssen daher die Bedürfnisse aller Kinder, auch solcher mit sprachlichen Einschränkungen Berücksichtigung finden, was bisher nur in wenigen Arbeiten thematisiert wird (vgl. die Beiträge in Rödel und Simon 2019, aber auch Kainhofer 2021 sowie Kainhofer und Weiß 2020). Häufiger wird, insbesondere mit Bezug auf das deutsche Schulsystem, die Integration spezifisch sonder- oder sprachheilpädagogischer Unterstützung durch spezialisierte Lehrpersonen oder Sprachtherapeut*innen in den regulären Unterricht gefordert (z.B. Grohnfeldt 2015; Lüdtke und Stitzinger 2015).

Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit (Schwerpunkt II), *Fremdsprachenerwerb* (Schwerpunkt III) und *Sprachförderkompetenzen* (Schwerpunkt IV) zusammengeführt werden.

Die Beiträge zu Schwerpunkt I – Bildungssprache Deutsch: Eigenschaften von Bildungssprache sowie entwicklungsadäquate sprachliche Bildung – befassen sich mit dem Zusammenhang von sprachlicher Bildung und emotiver sprachlicher Entwicklung sowie mit bildungssprachlichen Konstruktionen und Textprozeduren aus theoretischer oder empirischer Perspektive, und nehmen auf ein breites Ausbildungsspektrum Bezug, von der Elementarstufe, über die Primar- zur Sekundarstufe. Der Fokus liegt auf dem österreichischen Bildungskontext.

Judith Kainhofer (Pädagogische Hochschule Salzburg) hinterfragt dabei die Rolle bildungssprachlich relevanter komplexer syntaktischer Strukturen in der frühen Sprachförderung bzw. -bildung aus theoretischer Sicht und zeigt Möglichkeiten auf, den Erwerb bildungssprachlicher Mittel durch eine strukturorientierte alltagsintegrierte Sprachbildung schon vor dem Schuleintritt gezielt zu unterstützen. Ihre kritische Analyse eines Qualifizierungskonzepts für die Elementarstufe zeigt nicht nur Forschungslücken, sondern wirft auch unterrichtspraktische Fragen auf. Ausgehend von der Beobachtung, dass das Konzept ‚Bildungssprache' zunehmend auf eine Versachlichung des Zusammenhangs von Sprache und Bildung eingeengt wird, diskutiert Gudrun Kasberger (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) im Anschluss Forschungsdesiderata zur Rolle und Prozessierung von Emotionen im Unterricht, als Bestandteil sprachlicher Bildung und bildungssprachlicher Kompetenzen. Der Fokus dieses theoretischen Beitrags liegt auf dem Erwerb und Ausbau der emotiven sprachlichen Mittel von Volksschulkindern in Österreich. Auch Irmtraud Kaiser und Andrea Ender (Universität Salzburg) widmen sich dem österreichischen Bildungskontext, bringen jedoch eine empirische Perspektive ein: In ihrer korpusgestützten Untersuchung zur Frage, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I mit bildungssprachlichen Textprozeduren des Beschreibens umgehen, können sie sowohl Bedarfe als auch Potenziale der Förderung bildungssprachlicher Textprozeduren im Kontext von Deutsch als Erst- und Zweitsprache aufzeigen und belegen.

Schwerpunkt II versammelt Beiträge zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Gelingensbedingungen für Sprachaneignung und ihre Faktoren. Dabei werden mehrsprachige und kulturreflexive Sprachbildung im österreichischen Kindergarten ebenso in den Blick genommen wie Lexikerwerb in bilingualen Grundschulklassen in Deutschland, Textproduktionen in Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I in der

Schweiz und DaZ an einem Südtiroler Gymnasium, an dem nach einem dreisprachigen Curriculum unterrichtet wird. Die stufenübergreifende Perspektive, die von der Elementar- bis zur Sekundarstufe II reicht, wird hier durch länderspezifische Aspekte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum erweitert. Die methodischen Herangehensweisen reichen vom praxisorientierten Erfahrungsbericht über theoretische Reflexionen bis hin zu empirischen Feldstudien.

Verena Blaschitz und Maria Weichselbaum (Universität Wien) beschreiben in diesem Zusammenhang zunächst die – aus ihrer Sicht – defizitäre Mehrsprachigkeitsförderung in österreichischen Kindergärten. Gleichzeitig bringen sie Handlungsempfehlungen ein, die vor allem auf dem Konzept der Kulturreflexivität basieren. Die theoretische Argumentationslinie wird durch kurze Berichte zu bereits umgesetzten Projekten verdeutlicht und zeigt konkrete Perspektiven für eine gelingende mehrsprachige Sprachbildung sowie für einen reflektierten Umgang mit kulturellen Zugängen im Kindergarten auf. Möglichkeiten, wertfreie Haltungen und Mehrsprachenbewusstsein durch kulturreflexive Aktivitäten bereits auf der Elementarstufe zu entwickeln, werden aus theoretischer und praktischer Sicht hinterfragt. Kathleen Plötner (Universität Potsdam) und Tanja Rinker (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) geben hingegen Einblicke in Spracherwerbsprozesse von Primarstufenschüler*innen in Deutschland, die bereits mit Italienischkenntnissen und ggf. weiteren Sprachen an die Grundschule kommen. Ihre empirische Studie zu diesem noch selten beforschten Immersionskontext, der herkunftssprachliche und nicht-herkunftssprachliche Sprecher*innen gleichermaßen einbezieht, fokussiert ganz spezifisch den Lexikerwerb in einem italienisch-deutschen Zweig. Erste Daten weisen dabei vor allem im rezeptiven Bereich auf die Effizienz bilingualer Beschulung hin. Mirjam Egli Cuenat (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) präsentiert erste Analyseergebnisse zur mündlichen Textproduktion von Schweizer Sechstklässler*innen in der Schulsprache Deutsch, den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in unterschiedlichen Herkunftssprachen, die aus einer explorativen empirischen Studie stammen. Das didaktische Potenzial, das sich aus diesen Ergebnissen ableiten lässt, wird in einem literaturgestützten Ausblick ausführlich und gut nachvollziehbar diskutiert. Daniel Gallo (Freie Universität Bozen) beschreibt schließlich den Versuch, interkulturelle Kompetenz durch Sachfachunterricht zu fördern. Sein Erfahrungsbericht zeigt am konkreten Beispiel eines dreisprachigen CLIL-Projektes an einem Bozener Gymnasium, wie Lernkulturen, Lehrwerke und Lehrpläne aus unterschiedlichen Sprachräumen im schulischen Sekundarstufenunterricht durch Lehrkooperationen aufeinander bezogen werden können.

Im umfangreichsten Schwerpunkt III liegt der Fokus auf Fremdsprachen. Hier werden sprachendidaktische Ansätze für integrativen (Fremd-)Sprachenerwerb unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit in den Blick genommen. Es geht einerseits um die Förderung von Mehrsprachigkeit aus kognitiver Sicht und andererseits um Schulsprachen übergreifende Perspektiven: Lesekompetenz und Kognatenerkennung werden anhand der Fremdsprachen Englisch und Französisch untersucht, die Vermittlung aspektueller Verbalperiphrasen in romanischen Fremdsprachen und syntaktische Variation mit Bezug auf Transfer aus der L1 in die jeweiligen Fremdsprachen betrachtet. Es geht zudem darum, das didaktische Potenzial von *Linguistic Landscape* in der italienisch-österreichischen Grenzregion auszuloten und anhand eines Pilotprojektes mit mehrsprachigen Schüler*innen in der Dolomitenladinia Perspektiven für den Aufbau von Text- und Medienkompetenz abzustecken. Im Zentrum dieses sprachenübergreifenden Schwerpunktes stehen Lernende von der Sekundarstufe I bis zur Tertiärstufe, wobei auch mehrsprachige und minderheitensprachliche Lernkontexte in den Fokus gerückt werden. Die methodischen Ansätze sind meist theoretisch-konzeptioneller Natur, beziehen aber auch empirische und praxisorientierte Herangehensweisen mit ein.

Einleitend untersucht Giuseppe Manno (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) die Entwicklung von Lesekompetenz und Kognatenerkennung von Siebtklässler*innen in Französisch unmittelbar nach Inkrafttreten der Schweizer Fremdsprachenreform aus einer mehrsprachigen Perspektive. Dabei kann er trotz der noch kurzen Vorlaufzeit in beiden Bereichen einen positiven Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf die zweite Fremdsprache Französisch empirisch belegen. Birgit Füreder (Universität Salzburg) legt einen theoretisch-konzeptionellen Beitrag vor: Ausgehend von einer sprachenvergleichenden linguistischen Beschreibung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten romanischer Schulsprachen und Englisch in Bezug auf Verbalperiphrasen diskutiert sie, inwieweit und in welcher Form interlinguale Vermittlungsansätze in einem für das Bildungssystem im deutschsprachigen Raum prototypischen Setting, in dem romanische Sprachen als zweite oder dritte Fremdsprachen nach Englisch erlernt werden, zum Einsatz kommen können. Am Beispiel der aspektuellen Verbalperiphrasen arbeitet sie zudem konkrete sprachtypologische Anknüpfungspunkte für sprachenvernetzende Lernaufgaben heraus. Auch der Beitrag von Claudia Pichler (Universität Klagenfurt) ist theoretisch-sprachenvergleichend angelegt und fokussiert eine systemlinguistische Perspektive: Die Autorin befasst sich mit syntaktischen Strukturmustern aus textueller und pragmatisch-diskursiver Sicht und plädiert dabei für die Reflexion und Bewusstmachung von Funktionsweisen syntaktischer Variatio-

nen im Fremdsprachenunterricht. Aus unterrichtspraktischer Sicht reflektiert sie, wie syntaktisches Strukturbewusstsein durch sprachenvergleichende Verfahren gefördert und für Textrezeption und -produktion nutzbar gemacht werden kann. Cristina Gavagnin (Universität Klagenfurt) beleuchtet in ihrem Praxisbericht anschließend den noch wenig bekannten didaktischen Ansatz des *Linguistic Landscaping*. Anhand vielfältiger Beispiele aus dem universitären Italienischunterricht verdeutlicht sie, wie eine gezielte Analyse authentischer Materialien aus dem unmittelbaren Umfeld das Sprachbewusstsein der Lernenden fördern kann und welche didaktischen Perspektiven für den schulischen Fremdsprachenunterricht daraus ableitbar sind. Sylvia Thiele (Universität Mainz) und Ruth Videsott (Freie Universität Bozen) skizzieren abschließend ein Pilotprojekt zur Förderung von Text- und Medienkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen in der Dolomitenladinia. Ziel des *design-based research* Ansatzes ist es, anhand eines mehrsprachigen Textkorpus Daten zum lebensweltlichen und schulischen Umgang mit Texten und Medien im weitesten Sinn zu erheben, um Erkenntnisse zu Interessensschwerpunkten, Einstellungen und Erfahrungen dieser Zielgruppe zu gewinnen, die für einen mehrsprachigkeitsfördernden Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Im abschließenden Schwerpunkt IV werden Sprachförderkompetenzen und Entwicklungspotenziale in der Lehrer*innenbildung in Deutschland und Österreich hinterfragt. Die Beiträge gehen der reflexiven Praxis in der fremdsprachendidaktischen Lehre aus theoretischer, konzeptioneller und empirischer Sicht auf den Grund und stellen sowohl ein Migrations- und mehrsprachigkeitssensibles Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrer*innen als auch mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte vor und zur Diskussion.

Der Beitrag von Amina Kropp (Universität Mannheim) skizziert ein Anforderungs- und Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrkräfte, um einen konstruktiven Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis sicherzustellen. Dabei wird die Bedeutung einer ressourcenorientierten Perspektive und eines spezifischen Professionswissens zu Herkunftssprecher*innen als ‚besonderen' Sprachenlerner*innen herausgearbeitet, das sich aus einer holistischen Perspektive auf herkunftsbedingt mehrsprachige Lernende und ihre Lernprozesse ergibt. Frank Schöpp (Universität Würzburg) und Aline Willems (Universität zu Köln) schließen curriculare Überlegungen zu einer nachhaltigen Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz bei angehenden Lehrkräften moderner Fremdsprachen daran an. Dabei schlagen sie vor, durch eine enge Verzahnung von fachdidaktischer und sprachpraktischer Lehre Lerngelegenheiten zu schaffen, die das Eintauchen in eine mit der studierten Sprache verwandte Sprache ermöglichen. Abschließend

stellen Michaela Rückl, Ulrike Burgstaller und Josef Eisner (Universität Salzburg) das Konzept eines interdisziplinären Themenmoduls vor, in dem Aspekte von Mehrsprachigkeit aus linguistischer, didaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht zusammengeführt werden. Anhand empirischer Begleitforschungsdaten wird das Potenzial der integrierten Mentoring-Tandems als Lehr-/Lerngelegenheiten für eine ressourcenorientierte Förderung von Diagnose- und Mehrsprachigkeitskompetenz in der Sprachenlehrer*innenbildung ausgelotet.

Der kurze Beitragsüberblick zeigt, dass angewandt-linguistische sowie sozio- und systemlinguistische Perspektiven mit Sprachendidaktik, Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung zusammenführt werden können, um unterschiedliche pädagogische Settings und Bildungsstufen sowie soziale, kommunikative und epistemische Funktionen von Sprache(n) zu beleuchten. In Bezug auf Konzepte für eine integrative, schnittstellenübergreifende Förderung von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, als Basis für Lernen und die Konstruktion von Bildung, spiegelt die interdisziplinäre Zusammenschau einerseits die aktuelle Fachdiskussion im deutschsprachigen Raum aus einer methodisch und inhaltlich breit angelegten Perspektive wider, andererseits bietet sie vielfältige Anschlussmöglichkeiten zum international geführten Diskurs, der den anhaltenden Bedarf an Forschung und Maßnahmen zu mehrsprachiger Bildung untermauert, um den Herausforderungen in Elementarpädagogik, Schule und Pädagog*innenbildung auf adäquate Weise zu begegnen und daraus resultierenden Potenziale effizient nützen zu können.

Insofern orientiert sich der vorliegende Band eng an der Intention der Reihe *Sprache im Kontext*, sich in Diskurse zu Lehren und Lernen von Sprache(n) in formalen Kontexten einzubringen und Lösungsvorschläge für eine nachhaltige Valorisierung und Förderung von Mehrsprachigkeit bereitzustellen, die auf interdisziplinären, theoretisch und empirisch fundierten Grundlagen angewandt-linguistischer Prägung aufbauen und über Sprachen- und Schnittstellengrenzen hinweg gedacht und angelegt sind. Er versteht sich als erster Schritt in Richtung einer konsistenten Zusammenführung dieser unterschiedlichen Diskursfelder, die übergreifende Fragen aufwerfen und neue Erkenntnisse generieren kann.

Dem Verband für Angewandte Linguistik (verb*al*) sei an dieser Stelle für die Unterstützung herzlich gedankt. Auch den Reihenherausgeber*innen und dem wissenschaftlichen Beirat gilt unser aufrichtiger Dank für die wertschätzenden Rückmeldungen und inspirierenden Anregungen im Zuge des Review-Prozesses. Allen Autor*innen, die im Anhang kurz vorgestellt werden, danken wir ganz herzlich für die gute kollegiale Zusammenarbeit.

Literatur

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuneat, Francis Goullier & Johanna Panthier. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe.

Becker-Mrotzek, Michael & Hans-Joachim Roth (Hgg.). 2017. *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster & New York: Waxmann.

Berendes, Karin, Nina Dragon, Sabine Weinert, Birgit Heppt & Petra Stanat. 2013. Hürde Bildungssprache?: Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache" unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hgg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*, 17–41. Münster et al.: Waxmann.

Breidbach, Stephan. 2019. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik,* 166–173. Tübingen: Narr Francke Attempto.

de Cillia, Rudolf. 2013. Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In Eva Vetter (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*, 5–20. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

de Cillia, Rudolf, Elisabeth Fink & Jutta Ransmayr. 2013. Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2013: Horizonte: Sonderheft zur IDT 2013. 34–47.

Dannerer, Monika. 2013. Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten. In Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern,* 59–77. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Dannerer, Monika, Magdalena Knappik & Birgit Springsits. 2013. PädagogInnenausbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011* (Sprache im Kontext 40), 29–47. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Erling, Elizabeth J., Anouschka Foltz & Melanie Wiener. 2021. Differences in English teachers' beliefs and practices and inequity in Austrian English language education: Could plurilingual pedagogies help close the gap? *International Journal of Multilingualism* 18(4). 570–585.

Erling, Elizabeth J. & Emilee Moore. 2021. INTRODUCTION – Socially just plurilingual education in Europe: Shifting subjectivities and practices through research and action. *International Journal of Multilingualism* 18(4). 523–533. Doi: 10.1080/14790718.2021.1913171.

Flores, Nelson & Jonathan Rosa. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review* 85(2). 149–171. Doi: 10.17763/0017-8055.85.2.149.

Gogolin, Ingrid, İnci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Knut Schwippert (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition). Münster & New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Joana Duarte. 2016. Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hgg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 478–499. Berlin: Walter de Gruyter.

Gogolin, Ingrid & Imke Lange. 2011. Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: Springer.

Grohnfeldt, Manfred (Hg.). 2015. *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer.

HarmoS. 2007. *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (Abruf am 27. Oktober 2020).

Hufeisen, Britta. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Rupprecht Baur & Britta Hufeisen (Hgg.), *Vieles ist sehr ähnlich: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, 265–282. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Jakisch, Jenny. 2015. *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Jakisch, Jenny. 2021. Mehrsprachigkeit von Anfang an – Förderung plurilingualer Kompetenzen im Englischunterricht. In Jürgen Quetz & Karin Vogt (Hgg.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, 97–113. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Jensen, Bryant & Gregory A. Thompson (Hgg.). 2020. Equity in teaching academic language. [Themenheft]. *Theory Into Practice* 59(1).

Kainhofer, Judith. 2021. Sprachentwicklungsstörungen als Herausforderung für den DaZ-Unterricht und die Lehrer_innenbildung für DaZ. *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2021: Lehrer_innenbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ausbildung – Fortbildung – Weiterbildung. 45–58.

Kainhofer, Judith & Stefanie Weiß. 2020. Sprachliche Bildung in der Primarstufe unter dem Fokus inklusiver Bildung. In Robert Schneider-Reisinger & Maria Kreilinger (Hgg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n: Kritisch-reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe*, 119–126. Linz: Trauner.

Kramsch, Claire. 2018. Is there still a place for culture in multilingual FL education? *Language Education and Multilingualism* 1. 16–33.

Kramsch, Claire & Lihua Zhang. 2018. *The multilingual instructor.* Oxford: Oxford University Press.

Lüdtke, Ulrike M. & Ulrich Stitzinger. 2015. *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Reinhardt.

Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2018. Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz: Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29. 217–243.

Mehlhorn, Grit. 2019. Slawische Interkomprehension unterrichten. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik,* 397–401. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Melo-Pfeifer, Sílvia & Daniel Reimann (Hgg.). 2018. *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland.* Tübingen: Narr.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.). 2014. *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern: Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ.

Reich, Hans H. 2009. *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster et al.: Waxmann.

Reich, Hans H. 2013. Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hgg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 55–70. Münster: Waxmann.

Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster et al.: Waxmann.

Rödel, Laura & Toni Simon (Hgg.). 2019. *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Kinkhart.

Rückl, Michaela (Hg.). 2016. *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 2). Münster et al.: Waxmann.

Schleppegrell, Mary J. 2004. *The Language of schooling: A functional linguistics perspective.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2008. *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.

Schneider, Wolfgang, Jürgen Baumert, Michael Becker-Mrotzek, Marcus Hasselhorn, Gisela Kammermeyer, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Hans-Joachim Roth, Monika Rothweiler & Petra Stanat. 2012. *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise (Abruf am 29. November 2021).

Schröder, Konrad. 2009. Englisch als gateway to languages. In Christiane Fäcke (Hg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*, 69–85. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Snow, Catherine E. & Paola Uccelli. 2009. The challenge of academic language. In David R. Olsen & Nancy Torrance (Hgg.), *The Cambridge handbook of literacy*, 112–133. Cambridge/N.Y.: Cambridge University Press.

Tajmel, Tanja. 2017. *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Titz, Cora, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (Hgg.). 2018. *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. München: W. Kohlhammer.

Vetter, Eva. 2013. Sprachliche Bildung macht den Unterschied: Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In Eva Vetter (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*, 238–258. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU. 2011. *Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag vom BMUKK und BMWF*. http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (Abruf am 27. Oktober 2020).

Teil I: **Bildungssprache Deutsch: Eigenschaften von Bildungssprache sowie entwicklungsadäquate sprachliche Bildung**

Judith Kainhofer
Bildungssprachliche Konstruktionen in der Elementarstufe

1 Einleitung

Eine der Kernaufgaben des Bildungssystems ist es, Lernende an die sprachlichen Fähigkeiten heranzuführen, die für die Wissensaneignung und die Konstruktion von Bildung benötigt werden. Sprache ist eine Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg (z.B. Heppt et al. 2016). Über den Zusammenhang zwischen bildungssprachlicher Sprachverwendung bzw. dem Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und schulischem Lernen besteht weitgehender Konsens. Ein konkreter Bezug auf elementarpädagogische Bildungskontexte und vorschulisches Lernen wird hingegen seltener hergestellt.

Wenn Gogolin und Duarte (2016: 491) schreiben, dass „[d]ie Institutionen der Bildung […] *per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich“ sind, so stellt sich die Frage, wie bildungssprachliche Fähigkeiten im vorschulischen Alter konkret zu fassen sind.

Dieser Beitrag fokussiert auf einen bestimmten Teilaspekt von Bildungssprache, nämlich komplex(er)e syntaktische Muster (*bildungssprachliche Konstruktionen*), die ein Kennzeichen bildungssprachlicher Sprachverwendung darstellen, und erörtert aus theoretischer Sicht sowie durch kritische Analyse eines Qualifizierungskonzeptes für die frühe sprachliche Bildung, inwiefern diesen in elementarpädagogischen Lehr-Lernsettings Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Der (zugegebenermaßen recht unspezifische) Zusatz *komplex(er)e* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass primär syntaktische Muster gemeint sind, die in dekontextualisierten Verwendungszusammenhängen eine besondere Rolle spielen und die nicht dem ‚typischen‘ alltagssprachlichen bzw. kerngrammatischen Repertoire von Kindern im Kindergartenalter zuzurechnen sind, die aber dazu geeignet sind, den syntaktischen Handlungsspielraum zu erweitern und die kerngrammatischen syntaktischen Kompetenzen der Kinder auszudifferenzieren (z.B. Relativsätze, Infinitiv-, Passiv- und unpersönliche Konstruktionen vs. Verbzweit-Stellung im Hauptsatz und konjunktional eingeleitete Nebensätze). Dahinter steht als Grundannahme, dass die

Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg

https://doi.org/10.1515/9783110784756-002

Aneignung syntaktischer Strukturen und ihrer Funktionalitäten von entsprechenden Lerngelegenheiten und ihrem Auftreten im Input abhängig ist.

Der Beitrag diskutiert mit Bezug auf den deutschen Sprachraum, insbesondere Österreich und Deutschland, inwieweit Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Konstruktionen im Aufmerksamkeitsfokus elementarpädagogischer Settings in der Institution Kindergarten stehen (Abschnitte 2 und 5), wie Bildungssprache im vorschulischen Alter charakterisiert werden kann (Abschnitt 3) und inwieweit das vorschulische Alter als Erwerbszeitpunkt für bildungssprachliche Konstruktionen relevant ist (Abschnitt 4). Darüber hinaus wird die Frage nach empirischen Wirksamkeitsnachweisen adressiert (Abschnitt 5) und exemplarisch überprüft, ob einschlägige Qualifizierungskonzepte konkret auf bildungssprachliche Konstruktionen eingehen (Abschnitt 6).

2 Sprachliche Bildung als Aufgabe des Kindergartens – Bildungssprache im Fokus des Kindergartens?

Elementarpädagogische Einrichtungen sind ihrer Funktion nach hybride Institutionen, zumindest in Österreich: Als Kinderbildungs- und –betreuungseinrichtungen übernehmen sie Aufgaben sowohl in der Betreuung (vgl. Care-Arbeit, bei jüngeren Kindern in höherem Ausmaß) als auch in der Erziehung und Bildung von Kindern von 0 bis 6 Jahren[1]. Kindergärten sind für die Zielgruppe 3 bis 6 Jahre zuständig, das letzte Kindergartenjahr ist in Österreich verpflichtend.

Auch die politische Zuständigkeit für die Elementarpädagogik ist in Österreich geteilt: Die Ressort-Zuständigkeit für die elementare Kinderbildung und -betreuung liegt im Bundesministerium für Arbeit, Familien und Jugend. Jedoch ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für die Ausbildung von Kindergartenpädagog*innen und bestimmte Fragen (z.B. Koordination und Umsetzung der Bund-Länder-Vereinbarung im Bereich Elementarpädagogik, Fragen der sprachlichen und interkulturellen Bildung etc.) zuständig. Die Gesetzgebung und Vollziehung in Angelegenheiten des

1 Vgl. auch den Namen des Gesetzes, das sämtliche Belange rund um elementarpädagogische Institutionen föderal regelt, hier beispielhaft für das Bundesland Salzburg genannt: Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019.

elementaren Bildungswesens liegt bei den Bundesländern, diese regeln die Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen und finanzieren diese.

Sprache und Kommunikation gehören zu den sechs Bildungsbereichen, die gemäß *Bundesländerübergreifendem Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen* (Charlotte-Bühler-Institut 2009) an allen elementarpädagogischen Einrichtungen Österreichs umzusetzen sind. Der Bildungsrahmenplan ist wenig spezifisch und liefert nur sehr allgemeine Anknüpfungspunkte für die Frage nach dem Umgang mit bildungssprachlichen Konstruktionen in der Elementarstufe. Hinzu kommt ein (meist additives) Sprachförderangebot für Kinder mit nachgewiesenem Sprachförderbedarf (seit 2019 österreichweit einheitlich durch die Beobachtungsbögen BESK KOMPAKT, Breit 2019, und BESK DaZ KOMPAKT, Breit 2018, zu erheben) durch spezifisch qualifizierte Kindergartenpädagog*innen oder Sprachförderkräfte. Zentrale Vorgaben zu den einzusetzenden Sprachförderprogrammen oder der spezifischen Ausrichtung der Sprachförder- und Sprachbildungsangebote gibt es für die elementarpädagogischen Institutionen in Österreich nicht. Je nach Bundesland gibt es verschiedene Organisationsformen, Herangehensweisen und Empfehlungen.

In der Expertise zur deutschen Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* (Schneider et al. 2012: 23) wird sprachliche Bildung folgendermaßen gefasst und von Sprachförderung, die kompensatorisch ausgerichtet ist und auf diagnostisch ermitteltem Förderbedarf aufbaut, abgegrenzt:

> **Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.
>
> (Schneider et al. 2012: 23; Herv. i. O.)

3 Was sind bildungssprachliche Konstruktionen, insbesondere bezogen auf die Elementarstufe?

Bildungssprache wird häufig in Zusammenhang mit Merkmalen konzeptueller Schriftlichkeit diskutiert und charakterisiert. Thürmann (2013: 139) etwa charakterisiert sie als „prägnant, präzise, vollständig, eindeutig, kohärent, komplex, strukturiert, objektiv, distant, emotionsfrei, situationsungebunden also

dekontextualisiert." Stellt man dies in Zusammenhang mit dem Alter von Kindern in elementarpädagogischen Kontexten sowie dem Befund nach Cummins (1981), dass der Erwerb von Bildungssprache fünf bis sieben Jahre dauert, so wird klar, dass Thürmanns Charakterisierung nicht einfach auf den dekontextualisierten Sprachgebrauch von Kindern im vorschulischen Alter umgelegt werden kann.

Im Zusammenhang mit dem Konstrukt Bildungssprache und seinen Teilkomponenten ist noch vieles ungeklärt (vgl. z.B. die Diskussion in Fornol 2020). Nicht nur ist ungeklärt, was unter bildungssprachlichen Konstruktionen subsummiert werden soll und ob es eine bildungssprachen*spezifische* Konstellation an sprachlichen Mitteln überhaupt gibt, darüber hinaus wird im Forschungsdiskurs aktuell auch noch um die adäquate Perspektive gerungen: Einerseits wird der Ausgangspunkt aufseiten des Konstruktes Bildungssprache genommen und davon ausgehend der Blick auf das sprachliche Lernen der entsprechenden Konstruktionen, Textroutinen, Gebrauchsbedingungen etc. durch Kinder und Jugendliche sowie auf Konzepte und Herangehensweisen an sprachliche Bildung in pädagogischen Settings geworfen. Andererseits finden sich auch Herangehensweisen, die von der funktionalen Bewältigung von bildungsbezogenen Situationen ihren Ausgangspunkt nehmen, eine stark funktionale Perspektive einnehmen und weitgehend ohne Rekurrenz auf die Frage nach bildungssprachlichen syntaktischen Strukturen auskommen. Weitgehender Konsens besteht darin, dass eine einseitige bzw. ausschließliche Fixierung auf bildungssprachliche Mittel nicht geeignet ist, das Konstrukt Bildungssprache in seiner Gesamtheit zu erfassen. Insbesondere ist auch die Funktionalität bildungssprachlicher Mittel in der Sprachverwendung zu berücksichtigen.

Bildungssprache und bildungssprachliche Kompetenzen werden als Resultat vorwiegend institutionalisierter Bildung betrachtet, beeinflusst vom kulturellen Kontext sowie von Umweltbedingungen. Durch die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen und die Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten, so eine häufige Annahme, erfolgt im Lernprozess eine zunehmende Ausdifferenzierung der Alltagssprache hin zur Bildungssprache.

In Bezug auf junge Kinder stehen die linguistischen Aspekte in enger Wechselwirkung mit der sozialen und kognitiven kindlichen Entwicklung (Reich 2009). Außerdem kommt der Frage nach dem Gebrauch bildungssprachlicher Mittel im mündlichen Sprachgebrauch im elementarpädagogischen Kontext besonderer Stellenwert zu. In Vorlesesituationen bzw. beim dialogischen Lesen kommt jedoch auch in elementarpädagogischen Settings die Schriftlichkeit ins Spiel.

Unter den Diskursfunktionen werden für den Elementarbereich insbesondere das Erzählen, Erklären, Begründen, Vermuten, Beschreiben und das Stellen von Informationsfragen als relevant betrachtet (vgl. z.B. Tietze et al. 2016; Sterner et al. 2014).

Tietze et al. (2016: 11) verweisen darauf, dass bisher „insbesondere im Elementarbereich die Erforschung des Konstruktes Bildungssprache lediglich in fragmentarischen Ansätzen vorhanden“ ist. „Angenommen wird, dass frühe Bildungssprache durch den Aufbau eines umfangreichen, differenzierten Wortschatzes charakterisiert ist, sowie durch die Fähigkeit Nebensätze, Relativsätze, Passivkonstruktionen und Vergleiche sprachlich ausdrücken zu können“ (Tietze et al. 2016: 3). Und weiter: „Die eigentliche Besonderheit für die Herausstellung bildungssprachlicher Merkmale im Elementarbereich besteht darin, die Anforderungen mit Blick auf die konventionell verlaufende Sprachentwicklung zu reflektieren“ (Tietze et al. 2016: 3). Beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen muss „von einer Progression ausgegangen werden, deren zentrales Zeitfenster in der Schulzeit liegt, die aber bereits frühzeitig angebahnt werden kann“ (Tietze et al. 2016: 10).

Tietze et al. (2016) legen mit der *Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen (RaBi-Skala)*[2] ein erstes empirisch fundiertes Instrument zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Vorschulkindern vor. Die Skala umfasst insgesamt acht Items zu den Dimensionen Sprachhandlungen, Lexik (Nomen, Verben, Adjektive) und Morphosyntax (Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, komplexe Verbgefüge) mit je vier Ausprägungsstufen (Niveaustufen 0 bis 3) bei Lexik und Morphosyntax und der Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Sprachhandlungen sowie einer ergänzenden Kategorie bei der Dimension Sprachhandlungen.

Für die Dimension Morphosyntax berichten Tietze et al. (2016) für ihre Gesamtstichprobe von 222 5- bis 6-jährigen Kindern, dass sie in allen Teilbereichen nach absoluten Häufigkeiten vorwiegend auf Niveau 1 agierten (d.h. die produktiven Äußerungen waren v.a. gekennzeichnet durch keine expliziten Kohäsionsmarkierungen, Hauptsätze, Aktiv, finites Verb in der Verbzweitposition,

---

2 Die RaBi-Skala wurde im Rahmen eines Projektes mit Hauptfokus auf der sprachlichen Anregungsqualität pädagogischer Fachkräfte in naturwissenschaftlichen Lehr-/Lernsituationen entwickelt und dient der Einschätzung des Sprachverhaltens von Kindern in naturwissenschaftlichen Interaktionssituationen anhand von Transkripten. Hierbei wird ein bildungswissenschaftliches Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das nur die Anwendung entsprechender sprachlicher Mittel im Diskurs als Kompetenz begreift – in dieser Hinsicht weitgehend dem linguistischen Performanz-Begriff entsprechend.

aber keine Satzklammer). Nur wenige Kinder realisierten auch komplexere Formen.

Aus linguistischer Sicht ist kritisch anzumerken, dass einerseits die bildungssprachlichen Ansprüche bei der morphosyntaktischen Dimension und den Verben der lexikalischen Dimension sehr niedrig angesetzt sind. Andererseits sollte auch bedacht werden, dass sich Kinder dieses Alters grundsätzlich erst *am Einstieg* in die Aneignung des bildungssprachlichen Registers befinden und sich sowohl bildungssprachliche Mittel als auch deren Gebrauchsbedingungen – und, nicht zu vergessen, Fakten-, Weltwissen, Haltungen, reflektorische und meta-kognitive Fähigkeiten sowie Konzeptuelles etc., das für bildungssprachlich geprägte Situationen charakteristisch ist – erst erschließen und aneignen müssen. Es scheint mir deshalb problematisch, im Kontext dieses Beitrags ausschließlich den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff, der auf Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit als Zieldimensionen hin ausgerichtet ist und auf selbstorganisierte Handlungsfähigkeit abzielt (z.B. Weinert 2001), zugrunde zu legen. Vielmehr sollte auch die genuin linguistische Perspektive, die Kompetenz und Performanz unterscheidet und sprachliches Können nicht nur primär von der Handlungsperspektive aus betrachtet, berücksichtigt werden. Aus dem Nicht-Vorhandensein einer syntaktischen Konstruktion in den produktiven Äußerungen junger Kinder sollte nicht unmittelbar auf fehlendes (rezeptives bzw. produktives) Beherrschen der Konstruktion geschlossen werden.[3] Wann immer in diesem Beitrag von *Kompetenz* die Rede ist, sollte dies mitbedacht werden.[4]

Weitere Forschung zu syntaktischen Charakteristika früher Bildungssprache sowie zum frühen Bildungsspracherwerb ist jedenfalls nötig.

4 Bildungssprachliche Konstruktionen als Erwerbsaufgabe in der Elementarstufe?

Der Zusammenhang zwischen Input und kindlichen Sprachfähigkeiten ist derzeit noch kaum geklärt. Jedenfalls handelt es sich um keinen direkten Zusammenhang in dem Sinn, dass alles, was im Input häufig auftritt, gewissermaßen

3 Beispielsweise können in Elizitationssituationen auch Strukturen auftreten, die spontansprachlich nicht beobachtet wurden.

4 Davon unberührt bleibt als Tatsache, dass sich die sprachendidaktische Perspektive generell zunehmend am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* ausrichtet.

‚automatisch' vom Kind (zielsprachlich) erworben wird. Beispielsweise wird die Funktion der Konjunktionen *aber* und v.a. *sondern* erst spät erworben, obwohl sie im Input keineswegs selten sind (Schulz 2007). Andererseits scheint unbestritten, dass der Erwerb von Wortschatz und sprachlichen Strukturen entsprechenden Input und Lerngelegenheiten braucht.

Schulz (2007) weist darauf hin, dass Kinder, auch wenn sie grundsätzlich die im Deutschen zulässigen syntaktischen Strukturen und Flexionsformen im Wesentlichen erworben haben, bei Schuleintritt noch nicht über die komplette rezeptive Bandbreite verfügen („Andererseits verwenden Kinder komplexe syntaktische Strukturen, bevor sie über die korrekte Interpretation dieser Strukturen verfügen", Schulz 2007: 73), beispielsweise bereitet das Verstehen bestimmter Typen von Passiv- und Infinitivsätzen noch bis zum Schuleintritt Probleme, obwohl sich Passiv- und Infinitivstrukturen in produktiven Äußerungen ab dem Alter von ca. drei bis vier Jahren finden, wenn auch nicht bei allen Kindern. Systematische Untersuchungen zu ihrer Häufigkeit und Funktionalität im vorschulischen Alter fehlen bisher.

Der Erwerb der Satzsemantik ist ein Bereich, der in Zusammenhang mit der Diskussion um (frühe) Bildungssprache kaum explizit adressiert wird.

Nötig ist es jedenfalls, sich die Frage nach dem Erwerbsalter bildungssprachlich relevanter Konstruktionen sehr differenziert zu stellen. Insbesondere ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Passiv, unpersönlichen Konstruktionen etc. um Sammelbegriffe für Bündel an sprachlichen Strukturen mit ähnlicher Funktion und ähnlichen strukturellen Eigenschaften handelt, deren Erwerbszeitpunkt bzw. interne Erwerbsabfolge jeweils separat zu bedenken ist. Bei vielen syntaktischen Konstruktionen und im Satzsemantikerwerb erfolgt der Erwerb schrittweise, mit zunehmender Sprachkompetenz kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Konstruktionen, ihrer Interpretationen und ihrer Funktionalitäten: „Der Erwerb der Satzsemantik zeichnet sich insgesamt durch einen schrittweisen Erwerbsprozess aus, der im Vorschulalter beginnt und mit Schuleintritt nicht abgeschlossen ist." (Schulz 2017: 76).

Mit Armon-Lotem et al. (2016) liegt eine groß angelegte sprachvergleichende psycholinguistische Studie zum Verständnis von Passivkonstruktionen bei sprachunauffälligen monolingualen fünfjährigen Kindern in elf Sprachen[5] vor, die unterschiedliche Typen von Passivstrukturen differenziert betrachtet. Die Ergebnisse zeigen ein signifikant besseres Verständnis von Aktiv- im Vergleich zu Passivstrukturen in allen 11 Sprachen und innerhalb der Passivkonstruktio-

5 Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Hebräisch, Katalanisch, Niederländisch, Litauisch, Polnisch und zypriotisches Griechisch.

nen ein signifikant besseres Verständnis von nicht-reversiblem Passiv im Vergleich zu reversiblem Passiv sowie im Großteil der Sprachen, darunter Deutsch, ein signifikant besseres Verständnis von kurzem Passiv[6] im Vergleich zu vollem Passiv[7]. Andererseits wird volles Passiv und Passiv mit nicht-aktionalen bzw. psychischen Verben nicht vor dem Schulalter erworben, wie bereits in einer Reihe von früheren Studien gezeigt wurde. Beim Verständnis von vollem Passiv findet sich eine viel stärkere Variation über die Sprachen hinweg. Für weitere Details siehe Armon-Lotem et al. (2016).

Bisher liegt keine Studie zu Passivkonstruktionen in elementarpädagogischen Settings bzw. in der frühen sprachlichen Bildung vor, die den Passivgebrauch auch nur annähernd ähnlich differenziert betrachten würde.

Ähnlich verhält es sich in Bezug auf eingebettete Sätze. Während Tietze et al. (2016) und Wildemann et al. (2016) alle Typen von eingebetteten Sätzen gleichermaßen als höchste, bildungssprachliche Stufe der entsprechenden Ratingskala werten, ist aus syntaktischer Sicht bei konjunktional eingeleiteten Nebensätzen und Relativsatzstrukturen von unterschiedlichen Konstruktionstypen auszugehen, strukturell wie funktional. Deshalb sind gravierende Kompetenzunterschiede bei den beiden Konstruktionstypen im vorschulischen Alter zu erwarten. Nebensatzstrukturen werden von Kindern früh beherrscht, während Relativsatzstrukturen nicht nur später erworben werden, sondern sich insbesondere auch Unterschiede in der Bewältigung unterschiedlicher Subtypen zeigen. Psycholinguistische Relativsatz-Elizitationsstudien zeigen beispielsweise bei 5-Jährigen eine deutliche Subjekt-Objekt-Asymmetrie sowie eine Asymmetrie zwischen Präpositionalobjekt- und Präpositionaladverbial-Relativsätzen (Großruck 2010; Hochkönig 2011). Bekannt ist auch, dass rechtsverzweigte Relativsätze besser und früher bewältigt werden als zentraleingebettete Relativsätze.

Diese Ergebnisse zeigen, dass das vorschulische Alter ein wichtiger Erwerbszeitraum für bildungssprachliche Konstruktionen ist, ihr Erwerb jedoch darüber hinaus andauert. Weitere Forschung ist nötig.

---

6 Passiv ohne realisiertem externen Argument, z.B. *Das kleine Mädchen wird untersucht*.

7 Passiv mit realisiertem externen Argument, z.B. *Das kleine Mädchen wird von der Mama untersucht*.

5 Ausgewählte empirische Befunde zu Sprachbildung auf der Elementarstufe

Kurz zusammengefasst könnte man das generelle Bild folgendermaßen charakterisieren: Die Befundlage zur Wirksamkeit von Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen im elementarpädagogischen Kontext ist wenig zufriedenstellend. Zwar liegen mittlerweile diverse Befunde vor, und für einzelne Ansätze konnten Wirksamkeitsnachweise erbracht werden. Jedoch erfüllen andererseits viele Studien die Evidenzstandards empirischer Forschung nur eingeschränkt bis ungenügend. Außerdem ergibt sich unter den bisher vorliegenden Befunden zum Teil ein wenig klares Bild, insbesondere in Bezug auf die Wirkung additiver Sprachfördermaßnahmen. Für einen detaillierten Überblick sei auf Egert und Hopf (2018) verwiesen.

Auf die Bandbreite empirischer Befunde zur Wirksamkeit von alltagsintegrierter und additiver Sprachbildung und Sprachförderung in der Elementarstufe kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Besonders interessant wäre die Frage nach Wirksamkeitsnachweisen für methodisch-didaktische Ansätze, die spezifisch auf die Anregung bildungssprachlicher Kompetenzen und insbesondere auf bildungssprachliche Konstruktionen ausgerichtet sind. Derartige Ansätze für die Elementarstufe sind mir jedoch nicht bekannt.

Der Diskurs zu sprachlicher Bildung wird im internationalen Kontext insbesondere unter dem Gesichtspunkt geführt, ob qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung[8] einen positiven Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung hat (vgl. z.B. Hasselhorn und Kuger 2014). Die Perspektive ist dabei naturgemäß eine pädagogische, keine linguistische.

Sowohl internationale Studien als auch Untersuchungen aus Deutschland zeigen, dass „die Qualität zur Unterstützung sprachlichen Lernens und zur kognitiven Anregung in Kindertageseinrichtungen [...] im unteren Bereich liegen und eine effektive universelle sprachliche Bildung nur bedingt gewährleistet wird“ (Egert und Hopf 2018: 285). Ratingverfahren, die auf die Qualität der Interaktionsprozesse zur Unterstützung des sprachlichen Lernens, kognitive Anregung und individuelles Lernfeedback fokussieren, weisen deutlich höhere Zusammenhänge mit dem rezeptiven Wortschatz, der Sprachproduktion, der phonologischen Bewusstheit und *Early-Literacy*-Kompetenzen auf als internati-

8 Vgl. die Qualitätsdimensionen (früh)pädagogischer Bildungsarbeit: Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität.

onal eingesetzte Qualitätsratingverfahren, bei denen auch strukturelle Qualitätsmerkmale in die Bewertung einfließen. Diese haben geringere prädiktive Validität zur Vorhersage sprachlich-kognitiver Kompetenzen (vgl. die Diskussion der Befunde in Egert und Hopf 2018: 285).

Die Effektivität von alltagsintegrierter Sprachförderung bzw. sprachlicher Bildung ist von der Sprachförder- und Interaktionskompetenz der Fachkraft abhängig. Hinsichtlich der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion fassen Egert und Hopf (2018: 288) mit Verweis auf den Forschungsstand zusammen:

> Für die Gestaltung effektiver Sprachförderung ist die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion entscheidend. Folgende Aspekte charakterisieren sprachförderliche Interaktionen: (1) kindzentrierte Strategien, wie z.B. der kindlichen Initiative folgen, abwarten und dem Kind zuhören, (2) interaktionsfördernde Strategien, wie z.B. offene Fragenstellen [sic!], geschlossene Fragen vermeiden, Ermutigung zu längeren Dialogen und (3) sprachfördernde Strategien, wie z.B. korrektives Feedback, gezielte Ergänzungen, lobende Wiederholung.

Einige Evidenzen (z.B. Egert 2015; Markussen-Brown et al. 2017) gibt es mittlerweile für die Wirksamkeit von Weiterbildungen zur Optimierung der sprachlichen Bildung im elementarpädagogischen Kontext durch Steigerung der Sprachanregungsqualität und Optimierung der Fachkraft-Kind-Interaktion, kurz durch Stärkung bzw. Verbesserung der Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Diese Sprachförder- und Interaktionskompetenzen sind über Weiterbildungen ausbaubar (z.B. Jungmann et al. 2013; Simon und Sachse 2011), wobei Schulungen neben einer inhaltlich-theoretischen Wissensvermittlung, Videoanalysen und Videofeedback, konkrete Handlungsanweisungen in Praxisaufgaben, Wiederholungen und regelmäßiges Üben sowie eine Supervision und dauerhafte Begleitung vor Ort umfassen sollten (Egert et al. 2017).

Der gezielte und planvolle Einsatz bildungssprachlicher Mittel in der alltagsintegrierten Sprachbildung erfordert ein hohes Maß an Sprachbewusstheit aufseiten der pädagogischen Fachkraft, gut ausgeprägte Sprachförderkompetenzen (Müller et al. 2014), Reflektiertheit und Routine. Die Sprachförderkompetenzen von Pädagog*innen sind bisher noch wenig verstanden, insbesondere ist z.B. unklar, auf welcher Basis (Elementar-)Pädagog*innen ihre Entscheidungen hinsichtlich Planung und Umsetzung von Sprachbildungsangeboten treffen.

6 Zielen Qualifizierungskonzepte für Sprachbildung für die Elementarstufe auf bildungssprachliche Konstruktionen ab? – Exemplarische Analyse von Kammermeyer et al. (2019)

Im Folgenden wird exemplarisch auf das Qualifizierungskonzept *Mit Kindern im Gespräch (Kita/Kindergarten)* von Kammermeyer et al. (2019)[9] eingegangen und die Frage gestellt, ob und inwiefern das Qualifizierungskonzept auch auf die Anregung bildungssprachlicher Konstruktionen Bezug nimmt.

Die gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung zielt darauf ab, im pädagogischen Alltag Gelegenheiten für möglichst lang anhaltende Gespräche zwischen Pädagog*in und Kind(ern) zu schaffen und zu nutzen. Kinder sollen zum Denken und Sprechen angeregt werden, wobei nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Gesprächsgegenstand im Mittelpunkt steht, sondern auch das Ziel verfolgt wird, „die Kinder zu möglichst komplexen sprachlichen Äußerungen herauszufordern“ (Schneider et al. 2012: 30).

Das Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. (2019) zielt auf die Verbesserung der Interaktionsqualität ab. Pädagogische Fachkräfte sollen sich im Rahmen der Qualifizierung verschiedene Sprachförderstrategien aneignen und befähigt werden, diese in Schlüsselsituationen im elementarpädagogischen Alltag anzuwenden.[10]

---

9 Das Qualifizierungsprogramm von Kammermeyer et al. (2019) wurde im Rahmen der Bund-Länder-Inititative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* in Deutschland entwickelt und wird summativ evaluiert. Neben der Version für den Kindergarten liegen auch solche für die gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung mit unter Dreijährigen sowie Grundschüler*innen vor.

10 Das Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. (2019) umfasst einen Grundlagenteil, der sich an die Pädagog*innenbildner*innen richtet und in das Gesamtkonzept, theoretische Grundlagen etc. und die Sprachförderstrategien einführt, sowie einen Praxisteil, der auf die Umsetzung in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräften abzielt. Der Praxisteil ist in neun übergreifende themenbezogene Module gegliedert, die jeweils aus 6 bis 14 Bausteinen bestehen: In den Basismodulen 1 bis 3 (Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung, Rückmeldestrategien) werden insgesamt 19 Sprachförderstrategien systematisch und aufeinander aufbauend eingeführt. Die Module 4 bis 8 beziehen sich auf deren Anwendung in sprachförderlichen Situationen (*Schlüsselsituationen*) und sind durch zunehmende Offenheit in Planung und Struktur gekennzeichnet (Modul 4: Lesesituationen, Modul 5: Routinesituationen, Modul 6: Gezielte Aktivitäten, Modul 7: Symbol- und Rollenspiele, Modul 8:

Als Charakteristikum früher Bildungssprache verweisen Kammermeyer et al. (2019) insbesondere auf den Aufbau eines umfangreichen, differenzierten Wortschatzes (vgl. auch Sterner et al. 2014; Tietze et al. 2016). Als Aneignungssituationen für bildungssprachliche Kompetenzen wird auf Situationen bzw. Sprachhandlungsformate verwiesen, „wenn Kinder angeregt werden, etwas zu erzählen, zu beschreiben, zu erfragen, zu vermuten, zu erklären oder zu begründen und zu verallgemeinern“ (Kammermeyer et al. 2019: 17–18). Dies sind überwiegend bildungssprachliche Sprachhandlungsformate, die nicht erst in formalen schulischen Bildungssituationen relevant werden, sondern bereits im Kindergarten alltagsintegriert angeregt werden können. Konkrete Bezüge auf bildungssprachliche Konstruktionen finden sich im Qualifizierungskonzept nur in sehr beschränktem Ausmaß und sehr unspezifisch. Beispielsweise weisen Kammermeyer et al. (2019) für die Sprachhandlungen Planen und Reflektieren, die sich gut mit diversen Routinesituationen im elementarpädagogischen Alltag verknüpfen lassen, auch auf deren Potential für die Anregung vertiefter Sprachkompetenzen hin:

> Beim Planen und Reflektieren werden anspruchsvolle kognitive Prozesse in Gang gesetzt, welche dazu führen, dass Kinder sich herausgefordert fühlen, für sie Bedeutsames sprachlich differenziert zu beschreiben. Dabei bleiben sie nicht beim Sprechen im Hier und Jetzt stehen, sondern verbalisieren Vorstellungen in der Distanz (z.B. welche nächsten Schritte angegangen werden oder welches Ziel erreicht werden soll). Planen und Reflektieren sind ausgezeichnete Möglichkeiten, um Wortschatz und sprachliche Strukturen mit den Kindern aufzubauen und das sowohl für jüngere als auch für ältere Kinder, für Kinder mit deutscher Muttersprache ebenso wie für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.
> (Kammermeyer et al. 2019: 35)

Ein Bezug zu bildungssprachlicher, dekontextualisierter Sprachverwendung wird auch im Zusammenhang mit dem Einsatz komplexer Strategien zur Konzeptentwicklung hergestellt:

> Der Einsatz von komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung führt dazu, dass sich Kinder mental vom Hier und Jetzt in den Abstand bewegen. Sie wenden sich so nicht konkret Wahrnehmbarem und nicht Greifbarem zu, wie z.B. Vergangenem, Zukünftigem und Abs-

---

Spontane Sprechanlässe). Die Abfolge der Bausteine innerhalb der Situationsmodule kann variabel gehandhabt werden. Das abschließende Modul 9 (Markt der Möglichkeiten) dient der Vertiefung, Reflexion und dem Transfer. Für die Qualifizierung ist keine spezifische Dauer vorgegeben. Empfohlen wird, diese als längerfristige Fortbildungsreihe zu planen: idealerweise ausgelegt auf ein Jahr, wobei sich an Inputphasen Erprobungs- und Reflexionsphasen anschließen (sollen). Jedoch ist der Ansatz so konzipiert, dass auch einzelne Module und Bausteine ausgewählt und separat umgesetzt werden können (Kammermeyer et al. 2019: 57).

> traktem [...]. Dabei werden die dekontextualisierten sprachlichen Fähigkeiten, wie der Gebrauch komplexerer grammatikalischer Strukturen und differenzierter Begriffe (Wortschatz) angeregt und gefördert. Diese Loslösung vom konkreten Kontext ist ein wichtiger Entwicklungsschritt für Kinder und eine zentrale Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.
>
> (Kammermeyer et al. 2019: 26)

In beiden Zusammenhängen wird nicht spezifisch darauf eingegangen (weder im Grundlagenteil noch bei den konkreten Bausteinen der themenbezogenen Module des Qualifizierungsprogrammes), auf welche komplexeren syntaktischen Konstruktionen dabei abgezielt werden soll oder auf welche Art dies geschehen soll bzw. kann. Einzig in Baustein 4 von Modul 5 geht es unter dem Titel *Herausfordernde und denkanregende Fragen* um die gezielte Anwendung von spezifischen Konstruktionen durch die pädagogische Fachkraft (konkret das Stellen von *Was wäre, wenn...?*- und *Was denkst du, warum...?*-Fragen). Dem Einsatz denkanregender offener Fragen kommt im Gesamtkonzept zentraler Stellenwert zu. Die Bausteine 12 bis 14 von Modul 2 (Strategien zur Konzeptentwicklung) sollen für die Spezifika von Bildungssprache sensibilisieren, der Fokus liegt dabei jedoch auf der Konzeptentwicklung sowie der Verwendung differenzierter Begriffe, nicht auf bildungssprachlichen Konstruktionen.

Überraschend wirkt die folgende Bemerkung von Kammermeyer et al. (2019: 18), die einen expliziten Bezug zwischen dem Auftreten komplexer Satzstrukturen und dem *Anbieten* gezielter Aktivitäten herstellt: „Wenn in Kindertagesstätten gezielte Aktivitäten angeboten werden (z.B. naturwissenschaftliche Experimente), werden darüber hinaus auch komplexe Satzstrukturen (z.B. ‚Ich vermute, dass ...', ‚das ist, weil ...') [...] notwendig, ein weiteres Merkmal von Bildungssprache." Es darf bezweifelt werden, dass es des spezifischen Initiierens derartiger Angebote bedarf, um die Verwendung bildungssprachlicher Strukturen in vorschulischen Bildungskontexten zu ermöglichen. Relevant scheint vielmehr der Gebrauch der sprachlichen Mittel durch die pädagogische Fachkraft in geeigneten Situationen, was ebenfalls durch das *Aufgreifen* von Alltagssituationen und ihre Nutzung als Anlass für länger andauernde, bildungssprachlich geprägte und ko-konstruktive Fachkraft-Kind-Interaktionen möglich ist. Dadurch kann auch aus der Alltagssituation heraus eine spezifische Lerngelegenheit für bildungssprachliche Konstruktionen gestaltet werden. Es ist aber durchaus plausibel anzunehmen, dass das gezielte Anbieten von Aktivitäten dazu geeignet ist, der pädagogischen Fachkraft die Planung, Vorbereitung und Reflexion ihrer eigenen bildungssprachlichen Sprachverwendung zu erleichtern oder, bei beschränkter Routine in diesem Bereich, möglicherweise erst zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. (2019) viele Aspekte der Qualifizierung für frühe sprachliche Bildung und die Anregung bildungssprachlicher Kompetenzen systematisch adressiert und eingeübt werden. Das gilt jedoch nicht für komplex(er)e bildungssprachliche syntaktische Konstruktionen, auf deren Bedeutung zwar an einigen Stellen verwiesen wird, die Pädagog*innen werden im Rahmen der Qualifizierung jedoch nicht spezifisch daraufhin geschult, ihren Erwerb bzw. Gebrauch zu fördern, weder was das Erkennen relevanter Konstruktionen noch methodisch-didaktische Aspekte anbelangt.[11] Somit muss die eingangs gestellte Frage, ob einschlägige Qualifizierungskonzepte konkret auf bildungssprachliche Konstruktionen abzielen, für dieses Qualifizierungskonzept verneint werden.

7 Fazit

Wie aufgezeigt wurde, ist das vorschulische Alter ein wichtiger Erwerbszeitraum für (den Einstieg in) bildungssprachlichen Sprachgebrauch und die Aneignung bildungssprachlicher Mittel. Gerade die linguistischen Eigenschaften und Funktionsweisen früher Bildungssprache, aber auch die frühen Aneignungsprozesse bildungssprachlicher Kompetenzen sind bisher jedoch noch kaum verstanden, ebenso wenig die Wirkmechanismen, die (früher) sprachlicher Bildung zugrunde liegen.

Erfreulich ist, dass in den letzten Jahren sowohl in der Forschung als auch in der elementarpädagogischen Praxis ein verstärktes Augenmerk auf die Anregung kindlicher Sprachkompetenzen in elementarpädagogischen Settings gelegt wurde, wobei insbesondere die pädagogische und sprachliche Anregungsqualität von Pädagog*in-Kind-Interaktionen in das Zentrum des Interesses gerückt ist. Wie auch im schulischen Bereich erhielten bisher insbesondere Lexikon und Diskursfunktionen Aufmerksamkeit. Wenig Aufmerksamkeit wurde hingegen auf die Repräsentation von bildungssprachlich relevanten, komplex(er)en syntaktischen Konstruktionen in elementarpädagogischen Lehr-Lernkontexten gerichtet. Geht man davon aus, dass der rezeptiven wie produk-

11 Erste Befunde zur Sprachförderkompetenz von elementarpädagogischen Fachkräften (z.B. Müller et al. 2014; jedoch zur Realisierung von Verbstellungsunterschieden in Haupt- und Nebensätzen und ohne Bezug zum Qualifizierungskonzept von Kammermeyer et al. 2019) deuten darauf hin, dass die syntaktische Variabilität in der kindgerichteten Sprache elementarpädagogischer Fachkräfte sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

tiven Beherrschung sprachlicher Strukturen ein längerer Erwerbsprozess vorausgeht, im Zuge dessen sowohl die strukturellen als auch funktionalen Aspekte der Konstruktionen implizit erkannt und sukzessive in die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden integriert werden, so ist das vorschulische Alter die Erwerbsphase für die Aneignung einer Reihe komplex(er)er Strukturen und deren Semantik. Diese erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und erfordert – bzw. profitiert wohl von – vielfältigen Lerngelegenheiten und Erprobung im Diskurs. Jedoch sind noch viele Fragen offen, weitere und vertiefende Forschung ist in vielerlei Zusammenhängen dringend nötig, um ein besseres Verständnis der Erwerbsprozesse und -bedingungen zu erreichen und Sprachförderung und sprachliche Bildung im Elementarbereich gezielt, qualitätsgesichert und evidenzbasiert umsetzen zu können.

Literatur

Armon-Lotem, Sharon, Ewa Haman, Kristine López, Magdalena Smoczynska, Kazuko Yatsushiro, Marcin Szczerbinski, Angeliek van Hout, Ineta Dabasinskiene, Anna Gavarró, Erin Hobbs, Laura Kamandulytė-Merfeldienė, Napoleon Katsos, Sari Kunnari, Chrisa Nitsiou, Lone Olsen, Xavier Parramon, Uli Sauerland, Reeli Torn-Leesik & Heather van der Lely. 2016. A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive. *Language Acquisition* 23(1). 27–56.

Breit, Simone (Hg.). 2018. *BESK-DaZ KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hg.). 2019. *BESK KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – KOMPAKT*. Salzburg: BIFIE.

Charlotte-Bühler-Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.

Cummins, Jim. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 1. 132–149.

Egert, Franziska. 2015. *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg: Dissertation Universität Bamberg.

Egert, Franziska, Andrea G. Eckhart & Ruben G. Fukkink. 2017. Zentrale Wirkmechanismen von effektiven Weiterbildungen zur Steigerung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung* 6(2). 58–66.

Egert, Franziska & Michaela Hopf. 2018. Sprachliche Bildung und Förderung. In Thilo Schmidt & Wilfried Smidt (Hgg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*, 272–293. Münster: Waxmann.

Fornol, Sarah. 2020. *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gogolin, Ingrid & Joana Duarte. 2016. Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hgg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 478–499. Berlin: De Gruyter.

Großruck, Monika. 2010. *Experimentelle Studie zum Erwerb deutscher W-Konstruktionen*. Salzburg: Diplomarbeit Universität Salzburg.

Hasselhorn, Marcus & Susanne Kuger. 2014. Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(2). 299–314.

Heppt, Birgit, Sofie Henschel & Nicole Haag. 2016. Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences* 47. 244–251.

Hochkönig, Annemarie. 2011. *Der Erwerb nicht-präpositionaler und präpositionaler Relativsätze bie sprachunauffälligen fünfjährigen deutschsprachigen Kindern: Eine experimentelle Studie*. Salzburg: Masterarbeit Universität Salzburg.

Jungmann, Tanja, Katja Koch & Maria Etzien. 2013. Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung* 2(3). 110–121.

Kammermeyer, Gisela, Sarah Kind, Patricia Goebel, Angie Lämmerhirt, Anja Leber, Astrid Metz, Angelika Papillion-Piller & Susanna Roux. 2019. *Mit Kindern im Gespräch (Kita): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*, 3. Aufl. Augsburg: Auer.

Markussen-Brown, Justin, Carsten Juhl, Shayne B. Piasta, Dorthe Bleses, Anders Højen & Laura M. Justice. 2017. The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly* 38(1). 97–115.

Müller, Anja, Katinka Smits, Sabrina Geyer & Petra Schulz. 2014. Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 247–262. Stuttgart: Klett Fillibach.

Reich, Hans H. 2009. *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.

Schneider, Wolfgang, Jürgen Baumert, Michael Becker-Mrotzek, Marcus Hasselhorn, Gisela Kammermeyer, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Hans-Joachim Roth, Monika Rothweiler & Petra Stanat. 2012. *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise (Abruf am 27. Oktober 2020).

Schulz, Petra. 2007. Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eis bis Zehn. In Ulrike Graf & Elisabeth Moser Opitz (Hgg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*, 67–86. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Simon, Stephanie & Steffi Sachse. 2013. Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(4). 379–397.

Sterner, Franziska, Daria Skolaude, Tobias Rubert & Monika Rothweiler. 2014. *Versuch macht klug und gesprächig: Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens*. https://www.elbkinder-kitas.de/files/versuch_macht_klug/vmkug_heft_01_web.pdf (Abruf am 06. Februar 2021).

Thürmann, Eike. 2013. Deutsch in allen Fächern: Überlegungen zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. In Silvia-Iris Beutel, Wilfried Bos & Raphaela Porsch (Hgg.), *Lernen in*

Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung, 133–156. Münster: Waxmann.

Tietze, Sabrina, Astrid Rank & Anja Wildemann. 2016. *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter: Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12076&la=de (Abruf am 06. Februar 2021).

Weinert, Franz E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, 17–31. Weinheim & Basel: Beltz.

Wildemann, Anja, Astrid Rank, Andreas Hartinger & Sabrina Sutter. 2016. Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung: Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hgg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. *Die Deutsche Schule. Beiheft 13*. 65–81.

Gudrun Kasberger

Sprachliche Bildung durch die Brille der Emotionslinguistik – ein Problemaufriss

1 Einleitung: Emotive sprachliche Mittel als Thema der schulischen Bildung?

Sprachliche Bildung nimmt alle Kinder in den Blick: Diesem Grundgedanken folgend liegt der fachdidaktische Fokus in der Schule verstärkt auf Bildungssprache und (der Vermittlung von) bildungssprachlichen Kompetenzen (vgl. z.B. Kasberger und Strasser 2019). Nicht nur die aktuelle Didaktik des Faches Deutsch auf Primar- und Sekundarstufe orientiert sich hier stark am Ideal der Wissenschaftssprache. Dabei ist zu beobachten, dass das Konzept Bildungssprache beispielsweise auf sprachliche ‚Checklisten' (vgl. dazu z.B. Steinhoff 2019) und Kompetenzraster eingeengt zu werden scheint, womit eine Reduktion, aber auch eine Versachlichung von Sprache und des Zusammenhangs von Sprache und Bildung einhergeht – nicht nur in Bezug auf den Sprachhandlungsaspekt (Steinhoff 2019: 329). Denn sprachliche Kompetenz und Kognition sind eng verknüpft mit Emotion: Emotionen selbst stehen im Zentrum des Lernens, wenn mit Sprache Emotionen thematisiert, ausgedrückt und interaktiv prozessiert sowie reguliert werden. Beispielsweise klingt dies im noch aktuellen Lehrplan der österreichischen Volksschulen an, vgl. „Bewältigung und Klärung von Emotionen durch Sprache" (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012: 50). Ausdruck und Thematisierung von Emotionen spielen jedoch nicht nur im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich eine große Rolle, sondern auch im Hinblick auf explizite, argumentierte Bewertungen, die wesentlicher Bestandteil schulischer Textsorten sind.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist daher die Annahme, dass es förderlich ist, das Thema sprachliche Entwicklung und sprachliche Bildung auf Primar- und Sekundarstufe auch aus Sicht der so genannten Emotionslinguistik zu reflektieren und auf dieser Basis geeignete empirische Fragestellungen für weiterführende Forschung zu entwickeln. Im Zentrum des Beitrags steht daher ein Problemaufriss zum Thema Sprache – Emotion – Bildung aus drei Perspek-

Gudrun Kasberger, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

https://doi.org/10.1515/9783110784756-003

tiven: In den Blick genommen werden der Zusammenhang von Sprache und Emotion, die Seite der Schülerinnen und Schüler, v.a. in Form von Blitzlichtern auf emotiven Spracherwerb, und die Frage nach dem Potenzial *emotiver sprachlicher Bildung*.

2 Der Zusammenhang von Sprache und Emotion

Der vorliegende Abschnitt widmet sich der ersten Perspektive: Es geht um die Frage, wie Emotion und Sprache zusammenhängen, und zwar aus der Sicht der Emotionslinguistik. Emotionslinguistik wird als diejenige Forschungsperspektive definiert, die sich mit der Emotionalität in der Sprache auseinandersetzt (Ortner 2014: 59). In ihrem Gegenstandsbereich bündeln sich reichhaltige Forschungsstränge aus den Gebieten der (u.a.) Lexikologie, Semantik, Pragmatik, Gesprächs- und Textlinguistik, aber auch der Semiotik und der Sprachphilosophie – mit durchaus kontroversen Zugängen zum Was, Warum und Wie sprachlicher Emotivität (vgl. auch Drescher 2003: 217–222). Diese Forschungsstränge hier aufzurollen, liegt außerhalb des Rahmens des vorliegenden Beitrags. Dieser Abschnitt muss sich deshalb auf eine Art ‚Emotionslinguistik to go' beschränken.

2.1 Was sind Emotionen?

Obwohl Menschen einen intuitiven Zugang zu Emotionen haben und in Sprecher*innenbefragungen beispielsweise unterschiedliche Emotionen an Gesichtsausdrücken erkennen und Gefühle kategorisieren können, verhindert die Multidimensionalität des Phänomens der Emotion eine allgemeingültige Definition (vgl. z.B. Schmidt-Atzert et al. 2014). Anstelle eines umfassenden Definitionsversuchs sollen hier die wesentlichen Merkmale von Emotionen festgehalten werden: Emotionen umfassen verschiedene Komponenten – dazu gehören das Gefühl (die subjektive, durch Introspektion bewusst wahrnehmbare Erfahrungs- und Erlebenskomponente), kognitive Prozesse (Wahrnehmung, Bewertungen, Handlungspläne), der körperliche Zustand (physiologische, tonische und instrumentelle motorische Reaktionen), der Ausdruck (expressive motorische und sprachliche Reaktionen) und die soziale Komponente (Umweltbezug und Emotion als soziale Rolle) (vgl. Kasberger 2007: 9). Diese Komponenten wirken in konkreten Situationen zusammen, wenn beispielsweise das Kind der Mutter mit

zitternder Stimme vom ‚Monster unterm Bett' erzählt und die Angst abebbt, wenn die Mutter das Kind tröstet.

Als grundlegende Beschreibungsparameter von Emotionen werden die Dimensionen Valenz, Intensität und Dauer herangezogen (vgl. Kauschke 2019: 263; Schwarz-Friesel 2013: 69), die im semantischen Raum auch für die linguistische Beschreibung von Emotionen wesentlich sind. Fiehler (2011: 18) betont (nicht unwidersprochen) den fundamentalen Bewertungscharakter von Emotionen, wenn er sagt, dass jede Emotion A eine bewertende Stellungnahme zu X (einer Situation, einer Person, einem Sachverhalt…) auf der Grundlage von Y (das sind Erwartungen, Interessen, soziale Normen, Selbst- und Fremdbild) als Z (gut bzw. entsprechend oder nicht entsprechend) darstellt. Die Emotionspsychologie diskutiert neben der Frage nach der Entstehung, der neuropsychologischen Verankerung und den Auswirkungen von Emotionen auf Verhalten (z.B. auch Lernen), Kognition (z.B. Sprachverarbeitung) und Gesundheit auch die Existenz von Primär- und Sekundäremotionen (vgl. z.B. Ekel vs. Scham) (Schmidt-Atzert et al. 2014: 31).

Emotionen spielen fraglos eine wichtige Rolle in unserem Leben – und zwar nicht nur auf einer neurophysiologischen und psychologischen Ebene, sondern auch in Form „sozialer Realität […], die sich in einer spezifischen, in verschiedenen Kanälen zugleich übermittelten Form des Verhaltens manifestiert." (Drescher 2003: 217; vgl. auch Fiehler 2011: 20). Emotionen werden thematisiert und ausgedrückt, werden durch Sprache aber auch evoziert, prozessiert und reguliert und stellen daher auch eine diskursive Praxis dar (vgl. Drescher 2003: 217). So regeln beispielsweise *display rules* den erwarteten bzw. sozial akzeptierten und ggf. sanktionierten Emotionsausdruck. Emotionsmanifestationen und Emotionen stehen jedoch in keiner zwingenden Eins-zu-Eins-Relation, denn es müssen nicht alle vorhandenen Emotionen ausgedrückt, aber auch nicht alle Emotionsmanifestationen mit einer ‚echten' Gefühl verknüpft sein.

2.2 Emotional werden: Gefühle ausdrücken und thematisieren

Wie sind nun aber Emotionen in der Sprache verankert? Zusammenfassend lässt sich mit Ortner (2014: 95) vorwegnehmen: Alle sprachlichen Ebenen lassen – gemeinsam mit Ko- und Kontext – eine Kodierung von Emotionen zu. Dabei können die Zusammenhänge zwischen Sprache und Emotion unter verschiedenen Perspektiven analysiert werden.

2.2.1 Emotionspotential und Emotionalisierung

Bei der emotionslinguistischen Analyse ist es wichtig, ‚klare Sicht' zu behalten. Dabei gilt es, zwischen dem Emotionspotential von sprachlichen Mitteln und der Emotionalisierung zu unterscheiden, die durch Sprache stattfindet, letztere ist im Rahmen von Sprecher*innenwissen zu untersuchen (Schwarz-Friesel 2013: 212–231). Ausdrucksbedeutung, Äußerungsbedeutung und kommunikative Bedeutung können als unterschiedliche Bedeutungsebenen beschrieben werden (Bierwisch 1979, zit. n. Skirl und Schwarz-Friesel 2013: 49). Ironie ist jedoch beispielsweise an der Semantik-/Pragmatik-Schnittstelle angesiedelt, sodass die Trennung zwischen „what is said" und „what is implicated" nicht immer einfach ist (vgl. Meibauer 2018: 85). Auch Fiehler unterscheidet gesprächslinguistisch Manifestation, Deutung und interaktive Prozessierung (z.B. Eingehen auf, Hinterfragen von) von Emotionen (Fiehler 2011: 20).

2.2.2 Thematisierung und Ausdruck von Emotionen und Bewertungen

Eine grundlegende Unterscheidung wird zwischen der Thematisierung von Emotionen (explizit, propositional) und dem Ausdruck von Emotionen (implizit, nicht propositional) getroffen (Fiehler 2011: 20)[1]. Auf lexikalischer Ebene ist in Emotionswörtern wie *Liebe*, *ekelig* und *sich freuen* die Emotion selbst das Denotat des Lexems, hier ist die Emotion selbst Gegenstand des Sprechens[2]. Anders aber bei nicht-propositionalen Formen des Emotionsausdrucks, so benennt das Lexem *Herzilein* nicht die Emotion Liebe, sondern eine geliebte Person; die Zuneigung zu dieser Person wird (metaphorisch) durch die Verwendung des Kosenamens ausgedrückt. Bewertungen sollen hier als eigener Bereich des (potenziellen) Emotionsausdrucks angeführt werden, denn es gibt explizite und implizite sprachliche Bewertungen von Personen, Gegenständen und Sachverhalten v.a. auf der Valenzdimension, in denen die emotive Bedeutung der Evaluation entspricht (Ortner 2014: 248).

---

1 Vgl. dazu auch die Ausführungen von Herrmans (1995: 149) u.a. zur systematischen Polysemie von Adjektiven wie *entsetzlich,* die sowohl Emotionsthematisierung als auch (als kausative affektive Adjektive) Ausdruck von Emotionen sein können.

2 Über begriffliche Erlebensbenennung hinausgehend identifiziert Fiehler (2011: 21) in Gesprächen die Erlebensbeschreibung, die Beschreibung erlebensrelevanter Sachverhalte und die Beschreibung der Umstände eines Erlebens als Verfahren der Emotionsthematisierung.

2.2.3 Das Repertoire emotiver sprachlicher Mittel

Für eine systemlinguistische Analyse des Zusammenhangs von Sprache und Emotion kann auf eine Analyse nach sprachlichen Ebenen zurückgegriffen werden (Ortner 2014), die es ermöglicht, das emotive Repertoire der deutschen Sprache formal zu erfassen bzw. ihr emotives Potential im Sinn von Form-Funktions-Bezügen zu diskutieren[3]. Die Möglichkeiten der deutschen Sprache, Emotionen und Bewertungen zu thematisieren und auszudrücken, sind höchst reichhaltig: Sie reichen von der nonverbalen und phonetisch-prosodischen Ebene (mit zittriger Stimme sprechen) über die typographische (*RUHE!!!*) und morphologisch-grammatische Ebene (z.B. Wortbildungsprodukte wie ***Erz**feind*) bis zur semantisch-lexikalischen Ebene. Hier können kategorial die Eigenschaften von bestimmten Wörtern wie Interjektionen (*D/digga*) und Modalpartikeln als besonders fruchtbar für den emotiven Modus identifiziert werden. Unter der Perspektive der Konnotation[4] öffnet sich sodann ein weites Feld des potenziellen Emotionsausdrucks (*Verpackungsschwindel*, *sich einen feuchten Dreck scheren*). Relevante Beschreibungsparameter für emotive sprachliche Mittel sind neben den lexemspezifischen Bedeutungsmerkmalen die oben genannten Dimensionen des semantischen Raums und der Bezug auf eine Emotion oder allgemein Affektivität (vgl. Kauschke 2019: 263). Auch auf der syntaktischen Ebene (z.B. Exklamativsätze), auf der pragmatischen Ebene (expressive Sprechakte wie *Tut mir echt leid!*) und in stilistischer Hinsicht lassen sich Emotionsmanifestationen beschreiben (vgl. Fiehler 2008; Ortner 2014). Schließlich können Emotionen auch auf den Ebenen Gespräch und Text analysiert werden (vgl. den Überblick von Ortner 2014: 189–197).

Emotionale Bedeutungen sind jedoch in Gesprächen und Texten letztlich keine „atomaren Kategorien“ (Drescher 2003: 96), sie sind funktionell gerade im Zusammenspiel. Emotionen sind auch nicht immer spezifisch mit sprachlichen Formen verbunden, eingesetzt werden auch Konstruktionen für die Positiv/Negativ-Dimension, die v.a. Involviertheit ausdrücken (Foolen 2012: 355). Drescher (2003: 96) postuliert beispielsweise die vier semantischen Basisdimen-

---

3 Hierbei ist zu beachten, dass emotive Mittel meist unter mehreren Gesichtspunkten und auf verschiedenen Ebenen analysiert werden können (*Du bist mein Herzilein!*: aus Wortbildungssicht ein Derivat, semantisch ein Kosewort, stilistisch eine Metapher, pragmatisch Element eines expressiven Sprechakts usw.).

4 Für eine Diskussion des Begriffs der Konnotation vgl. den Forschungsüberblick in Ortner (2014: Kap. 3).

sionen Bewerten, Intensivieren, Subjektivieren und Veranschaulichen[5], die für die Darstellung emotionaler Beteiligung als wesentlich angesehen werden. Ob bei einer Bewertung emotionale Beteiligung tatsächlich vorliegt, muss kontextuell interpretiert werden. Ausdrucksseitig wirkt die Häufung affektiver Verfahren (= „Signalisierungsredundanz" als Strategie der Disambiguierung, Drescher 2003: 97), appellseitig laden die Signale zum „affektiven Mitschwingen" zum Zweck der affektiven Synchronisation der Interaktant*innen ein (Drescher 2003: 107; vgl. auch Regeln der Emotionalität nach Fiehler 1990: 70).

3 Emotiver Spracherwerb

In diesem Abschnitt wenden wir uns nun der zweiten Perspektive – dem Zusammenhang von Sprache und Emotion aus der Spracherwerbsperspektive – zu, und zwar mit einer Fokussierung auf einige wesentliche sprachbezogene Ausschnitte aus diesem interdisziplinären Themenkomplex.

Spracherwerb kann nicht ohne Emotionen und ein kommunizierendes Gegenüber gedacht werden (Lüdtke 2012: 305). Die Rolle der Emotionen als zentraler Mechanismus des Spracherwerbs in der Mutter-Kind-Dyade betont auch Foolen (2012: 363). Ausgehend von den drei Perspektiven Vollzug, Teilhabe und Beobachtung von Emotionen, die (prototypisch) mit grammatischen Personen verknüpft sind (Gebauer 2017: 41), zeigt Gebauer, dass im Wechsel der Ich- und Du-Perspektive das kleine Kind unter Beteiligung seiner Eltern beginnt, „seine eigenen Emotionen mit den von ihnen geäußerten sprachlichen Ausdrücken zu erfassen" (Gebauer 2017: 45). Emotionen spielen also eine große Rolle im Spracherwerb – gleichzeitig müssen sie, auch im Sinn eines Reifungsprozesses, von Kindern erworben werden: Ausgehend von einer (unspezifischen) Erregung, die Kinder von Geburt an zeigen, findet zunächst eine Differenzierung auf der Valenzdimension (Unbehagen, Wohlbefinden)

---

5 Subjektivieren: Emotionen gelten im Kern als subjektiv, mittels personaler Deixis (in egologischen Wendungen wie *ich bin traurig*, mittels Personalpronomina) können eigene Gefühle, Wünsche, die persönliche Meinung ausgedrückt werden. Intensivieren: graduelle Affektintensivierung durch sprachliche Mittel (Steigerung von Adjektiven). Bewerten: Enger Zusammenhang zwischen Emotionen und Bewertungen – mittels Sprache kommt „ein Bezogensein des Sprechers auf etwas [...] zum Ausdruck, wobei in der Regel eine Präferenz erkennbar wird" (Drescher 2003: 98). Veranschaulichen: Als veranschaulichend bestimmt Drescher sprachliche Mittel, die Geschehen oder Erleben inszenieren und visualisieren, sodass Nähe und Teilhabe vermittelt werden (z.B. Metaphern).

statt. Primäre Emotionen wie Angst, Ärger und Ekel zeigen sich sodann im Alter von sechs Monaten, und in etwa diesem Zeitraum auch die positiven Emotionen des Hochgefühls und der Zuneigung. Sekundäre Emotionen werden erst später erworben (vgl. Schmidt-Atzert et al. 2014: 284).

Emotionales Erleben kann jedoch ohne Sprache nicht umfassend (differenziert) kommuniziert werden: Sprache ist das menschliche Mittel der Repräsentation von *internal states*, mit deren Hilfe Kinder zwischen dem dritten und dem zehnten Lebensjahr wesentliches metakognitives Wissen über ihre eigenen psychischen Prozesse erwerben. Dazu gehört Wissen über „1. emotionsspezifische Bewertungsprozesse und prototypische Emotionsanlässe, 2. Ausdruckszeichen, um Emotionen bei anderen erkennen zu können, 3. peripherphysiologische Körperreaktionen (z.B. Herzschlag, Schwitzen), 4. subjektive Erlebensformen (Gefühle), um Emotionen bei sich selbst identifizieren zu können, sowie 5. die (positiven und negativen) Folgen von Emotionen“ (Holodynski 2017: 106). Ebenfalls aufgebaut wird Wissen um Regulationsstrategien von Emotionen bei sich selbst und in der Interaktion.

Wie wird nun *internal state language* erworben? Lüdtke (2012: 317) gibt einen Überblick über die lexikalisch-funktionelle Erwerbsreihenfolge von Kindern im Alter zwischen 18 und 36 Monaten.

Tab. 1: Lexikalisch-funktionale Erwerbsschritte der *internal state language*, Lüdtke (2012: 317) (Übersetzung und Darstellung G.K.).

Emotionaler Modus: *internal state language* im Alter von 18–36 Monaten	
Erwerbsreihenfolge lexikalisch-emotionaler Kategorien:	funktionelle Reihenfolge:
innere Wahrnehmung/Physiologie	Denotation eigener, fremder und relationaler Emotionen
Wollen	Sprechen über vergangene und zukünftige Emotionen
Affekt	Sprechen über Auslöser und Konsequenzen von Emotionen
Können	auf Emotionen referieren, um die Gefühle eines anderen zu verändern
Moral	Vortäuschen von Emotionen im Spiel

Die Entwicklung ist jedoch im Kleinkindalter noch nicht abgeschlossen. Kauschke et al. (2017) und Glaznieks (2015) zeigen (neben anderen), dass und wie sich der Emotionswortschatz von Kindern im Volksschulalter entwickelt. Diese verfügen bereits über wesentliche Anteile der semantischen Repräsentati-

on von Emotionsbegriffen, wobei sich dieses Wissen im Laufe der Jahre vertieft und ausdifferenziert (Kauschke 2019: 265). Studien zeigen, dass Kinder häufiger und variantenreicher über negative Emotionen sprechen (vgl. Überblick in O'Kearney und Dadds 2004: 916). Betont wird die Bedeutung des Erwerbs von Emotionswörtern nicht nur für die Kommunikation, sondern auch als ‚Brücke' für den Erwerb abstrakter Wortbedeutungen. Für affektive Wörter fasst Kauschke (2019: 266) Studien mit allerdings v.a. erwachsenen Proband*innen zusammen, die übereinstimmend zeigen, dass emotional beladene Stimuli sowohl im Positiven als auch im Negativen besser und schneller verarbeitet werden, da die emotionale Relevanz für eine Erhöhung der Aufmerksamkeit sorgt. In der Untersuchung von Gerholm (2018), die die Entwicklung der emotiven Sprache in Familieninteraktionen (11 Kinder, Alter 0;9–5;1) untersucht, zeigt sich die Bedeutung der Prosodie als ‚kickstart' für emotive Entwicklungsprozesse; emotionsbeschreibende Äußerungen spielen in diesem Korpus jedoch eine untergeordnete Rolle, was die Autorin so interpretiert, dass diese später gelernt werden oder dass diese zu einem anderen Genre der Sprache gehören, als es der Kontext eines Familiengesprächs mit mehreren Teilnehmerinnen bereitstellt (Gerholm 2018: 161). Die emotionale und emotive Entwicklung reicht weit ins Jugendalter hinein – Jugendliche gewinnen u.a. aufgrund ihres Ausbaus der Fähigkeit der Metakognition ein immer differenzierteres Emotionsverständnis und erweitern auch ihre Ausdruckskompetenz (Klinkhammer und Salisch 2015: 65-67).

Auch im Zweitspracherwerb spielen Emotionen eine Rolle, und zwar nicht nur im Lernprozess. Diskutiert werden Emotionen und Emotionsausdruck abgesehen von der individuellen Perspektive v.a. auch im Hinblick auf (emotions-) kulturelle und emotiv-sprachliche Unterschiede. Im Vergleich zu Menschen, die ihre Emotionen in ihrer L1 benennen und ausdrücken, sind Menschen in ihrer L2 dabei mit einigen Herausforderungen konfrontiert: Pavlenko (2008) zeigt beispielsweise, dass Emotionen und Emotionskonzepte in L1 und L2 nicht auf gleiche Weise repräsentiert sind, was möglicherweise auf unterschiedliche Erwerbsbedingungen zurückzuführen ist (Foolen 2012: 362). Grundsätzlich zeigt sich in verschiedenen Studien, dass der Gebrauch von Emotionswörtern in Zweitsprachen im Zusammenhang mit Sprachkompetenz (z.B. wie differenziert werden Emotionen ausgedrückt, beispielsweise auch im metaphorischen Sprachgebrauch) und Sprachkontaktzeit/Dauer des Zweitspracherwerbs steht, wobei auch individuelle Variablen wie Extraversion und Geschlecht eine Rolle spielen (Resnik 2018: 245). Letztere soll hier noch thematisiert werden: Während in verschiedenen Spracherwerbskontexten stereotype Zuschreibungen im Hinblick auf die Variable Geschlecht existieren (‚Frauen sind emotionaler als

Männer'), liefern konkrete Sprachäußerungen ein wenig eindeutiges Bild von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der emotiven Sprache (Resnik 2018: 246). So untersuchen auch O'Kearney und Dadds (2004) in ihrer Studie die geschlechtsspezifische Entwicklung der *emotion language* von Jugendlichen im Alter von 12–18 Jahren. Die Ergebnisse der Untersuchung anhand von zwei Fallvignetten, die den Jugendlichen im schriftlichen Modus präsentiert wurden, zeigen, dass diese zwar ein breites Spektrum von emotiven Mitteln ausschöpfen, dass aber motivationale Aspekte im Gegensatz zu kognitiven Faktoren (emotionsauslösende Bedingungen) als Ursachen von Emotionen in geringem Ausmaß artikuliert werden und das Wissen darüber womöglich unterrepräsentiert ist (O'Kearney und Dadds 2004: 44; 932). Insbesondere bei den männlichen Probanden konnte eine Entwicklung von selbstfokussierter Referenz hin zu externalisiertem Fokus (z.B. situationale Referenz) beobachtet werden (O'Kearney und Dadds 2004: 933). Weibliche Probandinnen zeigten höhere emotive Sprachkompetenz (analog zur allgemeinen Sprachkompetenz) und eine Bevorzugung von nach innen gerichteten Emotionswörtern, aber keine größere Intensität im verbalen Emotionsausdruck (O'Kearney und Dadds 2004: 933).

Der letzte Punkt in diesem Abschnitt beleuchtet anhand von zwei Untersuchungen die noch weitgehend unbeantwortete Frage, wie Bildung den sprachlichen Emotionsausdruck beeinflusst, und zwar einerseits im Sinne der schulischen (Text-)Kompetenzentwicklung (vgl. Gasser 2019), andererseits hinsichtlich des persönlichen Emotionsausdrucks (vgl. Dost-Gözkan und Küntay 2014). Gasser (2019) untersucht in ihrer Diplomarbeit mit emotionslinguistischen Methoden Emotion und Textkompetenz von Grundschüler*innen, die in den Textsorten Bildgeschichte und Erlebniserzählung (Schulstufen 2–4) Emotionen tendenziell eher ausdrücken als thematisieren. Besonders häufig eingesetzt werden Interjektionen, Formen von Gradierung, Exklamativsätze und die Beschreibung von Ausdrucksverhalten (Gasser 2019: 102). Die fortschreitende Entwicklung der Textkompetenz zeigt sich jedoch auch im Umgang mit Emotionsthematisierungen und -ausdrücken. Schüler*innen der 4. Schulstufe zeigen im Umgang mit Texten bereits Anzeichen von Kontrolle und Regulation von Affekten, dies wird am verminderten Einsatz von emotiven Modalpartikeln (wie *ja*) und der Prozessierung emotionaler Beteiligung unter Verwendung anderer sprachlicher Mittel beobachtet (Gasser 2019: 113). So steigt beispielsweise der Einbettungsgrad von emotiven sprachlichen Mitteln in den Text – emotionale Involviertheit wird „zugunsten einer textsortenbezogenen, situierten sprachlichen Kodierung von Emotionalität" abgebaut (Gasser 2019: 114). Dost-Gözkan und Küntay (2014) untersuchen in einer Emotionen elizitierenden Narrationsaufgabe (an 80 erwachsenen türkischen Proband*innen) die linguistische Re-

präsentation von Emotionswörtern in Relation zu Bildungsgrad und Selbstkonstruktion. Höhere Abstraktheit hinsichtlich der Emotionskonstruktion, gemessen mit dem *Linguistic Category Model* (*LCM*[6]), ging in dieser Untersuchung mit höherem Bildungsgrad und autonomie-bezogener Selbstkonstruktion einher (Dost-Gözkan und Küntay 2014: 277) – die Autor*innen vermuten, „that the tendencies of having a relatively more decontextualized communicative style in talking about emotional content might be affected by specific cultural and educational experiences" (Dost-Gözkan und Küntay 2014: 284).

4 Das Potenzial emotiver sprachlicher Bildung

Nach der Klärung dessen, wie Emotionen sprachlich codiert werden können, und nach einer Darlegung einiger Eckpunkte des Erwerbs emotiver sprachlicher Mittel geht es nun im dritten Abschnitt um das Potenzial emotiver sprachlicher Kompetenz als Komponente sprachlicher Bildung[7]. Sprache kompetent einzusetzen heißt, über eine Sprach(handlungs)kompetenz zu verfügen, die strukturelle und funktionelle Aspekte der Sprachverwendung, des Sprachwissens und der Sprachreflexion in sich vereint und die es auch im Hinblick auf den schulischen Spracherwerb zu pflegen gilt. Was sollten Lehrer*innen daher über Sprache, Emotion und Kognition wissen?[8]

Im aktuellen fachdidaktischen Diskurs nimmt das Thema Bildungssprache bzw. sprachliche Bildung in verschiedenen Fachdidaktiken, aber v.a. auch in der Deutsch- und Deutsch-als-Zweitsprachdidaktik auf Primar- und Sekundarstufe zu Recht großen Raum ein. Der Bildungssprache werden einerseits fachsprachliche Mittel zugerechnet, andererseits aber auch jene Mittel, die im Unterricht und außerschulisch der Vermittlung, der Prozessierung, der Aneignung und der Wiedergabe von neuem Wissen dienen. Dazu gehört auch die Verbalisierung von fachlichen Zusammenhängen; es handelt sich um Mittel, die Wissen und Denken an der sprachlichen Oberfläche abbilden und konstruieren.

---

6 Gemäß diesem Modell hängt der Grad der Abstraktheit eines Lexems von seiner linguistischen Form ab – wenig abstrakt sind Verben, höhere Abstraktheit weisen Adjektive und Nomen auf; für eine genaue Darstellung vgl. Semin und Fiedler (1991).

7 Dies betrifft alle Schulstufen und auch alle Fächer, wenngleich hier vor allem die Perspektive des Faches Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache eingenommen wird.

8 Es gibt zahlreiche psychologische und pädagogische Fragestellungen und Untersuchungen, die sich mit dem Thema Emotion und Schule/Lernen/Beziehungsgestaltung beschäftigen, diese bleiben an dieser Stelle weitgehend ausgeklammert.

Relevante Sprachhandlungen können als Operatoren aufgefasst werden (Erzählen, Beschreiben, Erklären, Begründen, Argumentieren) (Ender 2019: 126), die im Wesentlichen für alle Fächer bedeutsam sind. Welche sprachlichen Mittel nun für die Konstruktion konzeptueller Schriftlichkeit besonders wirksam sind, wird häufig in Form von Checklisten nach sprachlichen Ebenen angeführt. Hier zeigt sich eine Parallele zwischen bildungssprachlichen und emotiven sprachlichen Mitteln: Beide kodieren und konstruieren Sachverhalte mit bestimmten sprachlichen Mitteln, die im Vollzug eine komplexe, vielschichtige, auch diskursive Sprachhandlung darstellen. Dennoch scheinen emotive Sprache und Bildungssprache zwei unterschiedlichen Sphären anzugehören, zumindest sind sie in der gängigen Auffassung prototypisch mit zwei unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen verknüpft, denn emotionale Beteiligung, referenzielle Nähe, kommunikative Kooperation werden nach Koch und Oesterreicher (1994) der konzeptionellen Mündlichkeit (mit ihren spezifischen Versprachlichungsstrategien wie geringerer Komplexität und Informationsdichte) zugeschlagen, während konzeptionelle Schriftlichkeit unter den Bedingungen der geringeren emotionalen Beteiligung, der referentiellen Distanz, fehlender kommunikativer Kooperation und der Reflektiertheit mit den Mitteln der Bildungssprache vollzogen wird (Ender 2019: 125). Betrachtet man die Ziele der sprachlichen Bildung, nämlich nicht nur Wissensaneignung in und mit Sprache, sondern auch Epistemisierung, also „eine fortschreitend abstrahierende Auseinandersetzung mit Wissensinhalten und ihren Zusammenhängen“ (Ender 2019: 130 und vgl. auch Pohl 2016), so wird augenscheinlich, dass zur Erfüllung dieser sprachlichen Perspektivierungen, z.B. im Fach Deutsch, in schulischen Diskursen und Texthandlungen wie Erzählen, Begründen, Argumentieren emotive sprachliche Mittel v.a. des Bewertens, aber auch der reflektierten Emotionsthematisierung benötigt werden. Im Hinblick auf einzelne Schulstufen ist hier eine Kontinuumssituation von aufeinander aufbauenden Kompetenzen festzustellen: In der Primarstufe gilt es beispielsweise, Texte zu verfassen, um andere zu unterhalten oder Anteil nehmen zu lassen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012: 124); aber auch im Textsortenkatalog der standardisierten Reifeprüfung (Österreich) werden die Schreibhandlungen Bewerten und Narration genannt, es handelt sich dabei allerdings um ganz bestimmte, möglichst objektivierte Formen der Schreibhandlungen (vgl. das Beispiel „Bericht über Nationalrat“ für die Schreibhandlung Narration, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Universität Klagenfurt 2020: 4). Die Rolle der emotionalen Beteiligung scheint gerade in der Elaborierung von Sprachkompetenzen außerhalb des konzeptuellen Rahmens zu stehen (vgl. dazu die Diskussion in Fiehler 1990: 20–26). Neben der Konstruktion von Per-

spektiven stellen auch Rezeption und Decodierung von Perspektivierungen eine Erwerbsaufgabe dar. Perspektivierungen werden in Schulbüchern beispielsweise durch den Gebrauch konnotierter Lexeme erzielt – beispielhaft seien hier die Kapitelüberschriften *Hexenwahn* oder *Unabhängig!* (Bachlechner 2018) angeführt, die die Leserfreundlichkeit und Involviertheit erhöhen, jedoch auch markante Perspektivierungen enthalten und nicht so sachlich sind, wie dies von Sachtexten zumindest gemeinhin erwartet wird (vgl. Jahr 2000; Skirl 2012). An diesem Beispiel wird sichtbar, dass das Thema nicht nur den Deutschunterricht betrifft.

Welchen Nutzen könnten Lehrer*innen aber daraus ziehen, Emotionen und Bewertungen auch in der sprachlichen Bildung bewusster miteinzubeziehen und sprachliche Bildung auch durch die Brille der Emotionslinguistik zu betrachten? Als erstes Argument (von vielen denkbaren) soll ins Treffen geführt werden, dass Spracherwerb am Bedeutsamen geschieht – und Emotionen sind ein Bedeutsames schlechthin, das unser Interesse lenkt und zum Handeln motiviert. Eine Versachlichung des Diskurses verstellt den Blick auf den Reichtum der Sprache und erweckt den Eindruck klinischer Neutralität schulischer Bildung, sie reserviert den Emotionen einen Platz vorzugsweise in Pausengesprächen und in der ‚Sprache des Herzens' (im alltagssprachlichen Register). Aus dieser Sicht kann möglicherweise das, was man der Alltagssprache zuschlägt – nämlich die emotionale Beteiligung und der kommunikative Austausch – als sprachförderlich erkannt und in gewisser Weise rehabilitiert werden. Erkenntnisse aus der Emotionslinguistik könnten in diesem Sinn auch verwendet werden, um Sprachentwicklung kreativ, kommunikativ und kritisch-reflexiv voranzutreiben – aus Freude an Sprache und Interesse an der Interaktion, um Schüler*innen nicht vorschnell in ein sprachliches Sich-passend-Machen zu drängen und „allzu starre Grenzziehungen" zu vermeiden (Gasser 2019: 122). Der Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache stellt einen Bereich dar, der hinsichtlich der Verwendung und Rolle von emotiven sprachlichen Mitteln reflektiert werden kann, gerade aus der Entwicklungsperspektive. Von dieser Fokussierung auf den Zusammenhang von Emotion und sprachlicher Bildung unbenommen ist die Tatsache, dass die Fähigkeit zum Ausdruck und zur Kommunikation von Gefühlen und Einstellungen grundlegende Bedeutung für jedes Individuum (für jeden Schüler, jede Schülerin) hat – im Sinne der eigenen Persönlichkeitsentwicklung (Entwicklung des Selbst), hinsichtlich der Fähigkeit zur Kommunikation (vgl. z.B. das Modell der gewaltfreien Kommunikation), und besonders im Klassenzimmer im Hinblick auf Motivation, „agency" (Deters et al. 2014) u.v.m.

Vor diesem Hintergrund wurden für die deutschdidaktische Forschung im Themenbereich Sprache, Emotion und Bildung die folgenden Forschungsdesiderate abgeleitet, die aktuell Forschungslücken darstellen und die im Rahmen meiner zukünftigen Forschung (Projekt mit Teilkomponenten) untersucht werden sollen:

1. Welche Aspekte des Zusammenhangsbereichs von Sprache, Emotion und Bildung sind in österreichischen Lehrplänen, Kompetenzbereichen und Unterrichtsmaterialien auf Primar- und Sekundarstufe verankert (u.a. Thematisierung von Emotionen, Rolle von impliziten und expliziten Bewertungen)?
2. Wie entwickelt sich das Repertoire emotiver sprachlicher Mittel von Kindern und Jugendlichen im Kontext sprachlicher Bildung?
3. Welche Sprache richten Lehrer*innen an Schüler*innen, v.a. für Ordnung im Klassenzimmer, Leistungsbewertung? Wie werden Übergänge von Alltags- zur Bildungssprache wahrgenommen und gestaltet?

Die Konzeptualisierung und die Gestaltung sprachlicher Bildung sollen damit auch unter dem Aspekt des Zusammenhangs von Sprache und Emotion weiter untersucht und reflektiert werden.

Literatur

Bachlechner, Michael. 2018. *Bausteine: Geschichte, Sozialkunde, politische Bildung,* 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Universität Klagenfurt. 2020. *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache.* https://www.matura.gv.at/downloads/download/textsortenkatalog-srdp-unterrichtssprache (Abruf am 2. April 2021).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2012. *Volksschullehrplan BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.*

Deters, Ping, Xuesong Gao, Elizabeth R. Miller & Gergana Vitanova (Hgg.). 2014. *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (Second Language Acquisition 84). Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.

Dost-Gözkan, Ayfer & Aylin C. Küntay. 2014. Linguistic representation of emotion terms: Variation with respect to self-construal and education. *Asian Journal of Social Psychology* 17(4). 277–285.

Drescher, Martina. 2003. *Sprachliche Affektivität: Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen* (Linguistische Arbeiten 468). Tübingen: Max Niemeyer.

Ender, Andrea. 2019. Das sprachliche Repertoire von Jugendlichen: Unentbehrliche Flexibilität im Umgang mit Alltags- und Bildungssprache. In Andrea Ender, Ulrike Greiner & Marga-

reta Strasser (Hgg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (Lehren lernen), 115–137. Hannover: Klett Kallmeyer.

Fiehler, Reinhard. 1990. *Kommunikation und Emotion: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion* (Grundlagen der Kommunikation und Kognition). Berlin: De Gruyter.

Fiehler, Reinhard. 2008. Emotionale Kommunikation. In Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knape (Hgg.), *Rhetorik und Stilistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 31.1), 757–772. Berlin & New York: De Gruyter.

Fiehler, Reinhard. 2011. Wie kann man über Gefühle sprechen? Sprachliche Mittel zur Thematisierung von Erleben und Emotionen. In Lisanne Sauerwald, Carola Gruber, Benjamin Meisnitzer & Sabine Rettinger (Hgg.), *Emotionale Grenzgänge: Konzeptualisierungen von Liebe, Trauer und Angst in Sprache und Literatur*, 17–33. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Foolen, Ad. 2012. The relevance of emotion for language and linguistics. In Ad Foolen, Ulrike Lüdtke, Timothy Racine & Jordan Zlatev (Hgg.), *Moving ourselves, moving others* (Consciousness & Emotion Book Series 6), 347–368. Amsterdam: John Benjamins.

Gasser, Birgit. 2019. *Emotion und Textkompetenz im Grundschulalter: Die Entwicklung der Textkompetenz im Spiegel der Verwendung emotiver sprachlicher Mittel*. Innsbruck: Diplomarbeit Universität Innsbruck.

Gebauer, Gunter. 2017. Wie können wir über Emotionen sprechen? In Gunter Gebauer, Manfred Holodynski, Stefan Koelsch & Christian von Scheve (Hgg.), *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*, 34–84. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Gerholm, Tove. 2018. From shrieks to "stupid poo": Emotive language in a developmental perspective. *Text & Talk* 38(2). 137–165.

Glaznieks, Aivars. 2015. The occurrence of idioms in the emotion lexicon of children. In Ulrike M. Lüdtke (Hg.), *Emotion in language: Theory – research – application*, 257–272. Philadelphia: John Benjamins.

Herrmans, Fritz. 1995. Kognition, Emotion, Intention: Dimensionen lexikalischer Semantik. In Gisela Harras (Hg.), *Die Ordnung der Wörter: Kognitive und lexikalische Strukturen* (Jahrbuch 1993 / Institut für Deutsche Sprache), 138–179. Berlin: De Gruyter.

Holodynski, Manfred. 2017. Wie Kinder lernen, über ihre Emotionen zu sprechen. In Gunter Gebauer, Manfred Holodynski, Stefan Koelsch & Christian von Scheve (Hgg.), *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*, 85–190. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Jahr, Silke. 2000. *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten: Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten* (Studia Linguistica Germanica 59). Berlin: De Gruyter.

Kasberger, Gudrun. 2007. *Sprache und Trauer: Das Konzept Trauer und der Trauerwortschatz im Deutschen*. Innsbruck: Dissertation Universität Innsbruck.

Kasberger, Gudrun & Margareta Strasser. 2019. Sprache im (Fach-)Unterricht. In Andrea Ender, Ulrike Greiner & Margareta Strasser (Hgg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (Lehren lernen), 135–154. Hannover: Klett Kallmeyer.

Kauschke, Christina. 2019. Linguistische Perspektiven auf Emotion und Sprache. In Hermann Kappelhoff, Jan-Hendrik Bekels, Hauke Lehmann & Christina Schmitt (Hgg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch*, 262–272. Berlin: J. B. Metzler.

Kauschke, Christina, Daniela Bahn, Michael Vesker & Gudrun Schwarzer. 2017. Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung* 26(4). 251–260.

Klinkhammer, Julie & Maria von Salisch. 2015. *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hgg.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 10.1), 587–604. Berlin: De Gruyter.

Lüdtke, Ulrike. 2012. Relational emotions in semiotic and linguistic development. In Ad Foolen, Ulrike Lüdtke, Timothy Racine & Jordan Zlatev (Hgg.), *Moving ourselves, moving others* (Consciousness & Emotion Book Series 6), 305–349. Amsterdam: John Benjamins.

Meibauer, Jörg. 2018. Neo-Gricesche Pragmatik. In Frank Liedtke & Astrid Tuchen (Hgg.), *Handbuch Pragmatik*, 76–87. Stuttgart: J. B. Metzler.

O'Kearney, Richard & Mark Dadds. 2004. Developmental and gender differences in the language for emotions across the adolescent years. *Cognition and Emotion* 18(7). 913–938.

Ortner, Heike. 2014. *Text und Emotion: Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse* (Europäische Studien zur Textlinguistik). Tübingen: Narr.

Pavlenko, Aneta. 2008. Structural and conceptual equivalence in the acquisition and use of emotion words in a second language. In Jeanette Altarriba, Aneta Pavlenko & Norman Segalowitz (Hgg.), *Emotion words in the monolingual and bilingual lexicon*. [Themenheft]. *The Mental Lexicon* 3(1). 92–121.

Pohl, Thorsten. 2016. Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In Erwin Tschirner (Hg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 7), 55–80. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Resnik, Pia. 2018. *Multilinguals' verbalisation and perception of emotions* (Second Language Acquisition 124). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.

Schmidt-Atzert, Lothar, Martin Peper & Gerhard Stemmler. 2014. *Emotionspsychologie: Ein Lehrbuch,* 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. (Kohlhammer Standards Psychologie). Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarz-Friesel, Monika. 2013. *Sprache und Emotion,* 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke UTB.

Semin, Gün & Klaus Fiedler. 1991. The linguistic category model, its bases, applications and range. *European Review of Social Psychology* 2(1). 1–30. Doi: 10.1080/14792779143000006.

Skirl, Helge. 2012. Zum Emotionspotenzial perspektivierender Darstellung. In Inge Pohl & Horst Ehrhardt (Hgg.), *Sprache und Emotion in öffentlicher Kommunikation* (Sprache – System und Tätigkeit 64), 335–363. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Skirl, Helge & Monika Schwarz-Friesel. 2013. *Metapher,* 2. Aufl. (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 4). Heidelberg: Winter.

Steinhoff, Torsten. 2019. Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen: Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1). 327–352.

Irmtraud Kaiser & Andrea Ender

Prozeduren des Visualisierens und Kategorisierens im Rahmen von Tierbeschreibungen bei Schüler*innen der Sekundarstufe I

1 Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe

Mit dem Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten in der Primarstufe ist die Schriftsprachaneignung keineswegs abgeschlossen. Der Ausbau und die Beherrschung des konzeptionell schriftsprachlichen Repertoires beschäftigen Jugendliche bis zum Ende ihrer Schullaufbahn – und vielfach darüber hinaus. Der kompetente Umgang mit Schriftlichkeit und damit auch das selbstständige Verfassen von inhaltlich bedeutungsvollen und formal angemessenen Texten ist ein, wenn nicht *der* zentrale Lernbereich im Deutschunterricht, denn „[die] schriftliche Sprache nutzt die strukturelle Komplexität einer Sprache deutlich intensiver als mündliche Varietäten. Die Aneignung der Schriftsprache bedeutet für das Kind also nicht nur den Erwerb eines neuen (visuellen) Zeichensystems, sondern es bedeutet zugleich den Erwerb einer anderen Sprachvarietät" (Ehlich et al. 2008: 16). Die Aneignung dieser Varietät der konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch und Oesterreicher 1985) bzw. des literaten Sprachgebrauchs (Maas 2010) geht einher mit wichtigen Weiterentwicklungen auf allen linguistischen Ebenen während der Jugendjahre. Zu den sich bis ins Erwachsenenalter weiterentwickelnden Wissensbeständen zählen über das im engeren Sinn sprachliche Wissen hinaus insbesondere das Textsortenwissen und diskursive Kompetenzen der Textorganisation und -strukturierung, die überhaupt erst im Kontext von Schriftlichkeit relevant werden, sowie typische Formulierungsroutinen für bestimmte Textsorten und/oder Texthandlungen (vgl. z.B. allgemein Feilke 2002; Augst et al. 2007 zu verschiedenen Textsorten; Dannerer 2012 zum Erzählen; Gätje et al. 2012 zur argumentativen Positionierung; Rezat 2018 zur Argu-

Irmtraud Kaiser, Universität Salzburg
Andrea Ender, Universität Salzburg

https://doi.org/10.1515/9783110784756-004

mentation). Auf solche Formulierungsroutinen, die bestimmte Handlungsschemata mit bestimmten sprachlichen Ausdrücken verknüpfen, wird im Folgenden unter dem von Feilke (2014 u.a.) geprägten Terminus *Textprozeduren* Bezug genommen. In diesem Beitrag untersuchen wir, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I im Rahmen von Tierbeschreibungen von Prozeduren des Visualisierens und Kategorisierens Gebrauch machen. Dafür stellen wir zunächst Erkenntnisse zur Aneignung von Textprozeduren für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch in den Mittelpunkt, bevor die Erhebung des zugrundeliegenden Textkorpus beschrieben und die Auswertungsmethodik eingeführt werden. Den Kern dieses Beitrags bilden sodann die Analyse und Diskussion der für die Handlungen des Kategorisierens und Visualisierens verwendeten Ausdrucksmittel von Schüler*innen mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. Dies legt offen, in welchen sprachlichen Handlungsbereichen die Jugendlichen bereits routiniert sind und wo im Hinblick auf eine ausgebaute Textkompetenz noch eine Erweiterung des sprachlichen Repertoires notwendig erscheint.

2 Textprozeduren: Handlungsschemata und Ausdrucksformen sowie ihre Aneignung

Mit *Textprozeduren* sind Zeichen im Sinne von Form-Funktions-Kopplungen für die Textgestaltung gemeint, durch die Handlungen zur Textkonstituierung durchgeführt werden können. Textprozeduren als Zeichen bestehen somit bedeutungs-/funktionsseitig aus einem Handlungsschema (z.B. Sich Positionieren, Begründen, Vergleichen) und formseitig aus typischen Formulierungen zur Durchführung derselben (z.B. *meiner Meinung nach...; weil...; so...wie*). Demnach lässt sich in ihnen auch das Konzept der Konstruktionen im Sinne von konventionalisierten Form-Funktions-Beziehungen wiedererkennen (u.a. Goldberg 1995; Ziem und Lasch 2013). Dem entspricht auch die Positionierung von Textprozeduren im Übergangsbereich von lexikogrammatischer und textueller Struktur, die impliziert, dass durch stabile und wiederkehrende Elemente bestimmte kommunikative Aufgaben wahrgenommen werden können.

2.1 Die Aneignung von konzeptionell schriftlichen Textprozedurausdrücken

Werden die sprachlichen Funktionen bzw. Handlungen mit usuellen, also in der Sprachgemeinschaft etablierten und konventionalisierten Mustern realisiert,

kann man mit Feilke von Textprozeduren sprechen (Feilke 2014 u.a.). Es ist jedoch zu erwarten, dass der Erwerb dieser Funktions-Form-Kopplungen inkrementell vonstattengeht. Während die relevanten funktionalen Handlungen bei Lernenden oft schon früh erkennbar sind, weichen die sprachlichen Realisierungsformen häufig gerade in den Anfangsjahren vom Üblichen bzw. vom situativ und kommunikativ Adäquaten ab (vgl. z.B. Lehnen 2012: 39; Gätje et al. 2012: 145–147) oder werden nur mit eingeschränkter Vielfalt produziert (Langlotz 2016). In Bezug auf argumentative Textprozeduren der Positionierung fanden Gätje et al. (2012) heraus, dass in der Primarstufe noch mündlich geprägte, implizit-verbale Prozedurausdrücke wie *ich finde* dominieren. In der Sekundarstufe kommen auch explizit-verbale (*ich halte…für*) sowie erste nominale Prozedurausdrücke (*meiner Meinung nach*) ins Spiel. Letztere werden erst gegen Ende der Sekundarstufenzeit bzw. im Studium zur Routine. Begleitet ist dieser Aneignungsprozess von lernersprachlichen Phänomenen wie etwa Kontaminationen aus unterschiedlichen Prozedurausdrücken (z.B. *meiner Ansicht nach finde ich*), die als Hinweis auf Restrukturierungsprozesse im lernersprachlichen System zu deuten sind. In der L1-Sprachdidaktik wird – innerhalb und außerhalb des deutschen Sprachraums – auch angesichts der relativ geringen Frequenz im alltäglichen Input zunehmend gefordert, neben der Aneignung der relevanten Handlungsschemata für die Umsetzung einer bestimmten Textsorte auch die Ausdrucksseite – gerade für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch – didaktisch explizit zu berücksichtigen; vgl. etwa die Beiträge im Sammelband von Bachmann und Feilke (2014) sowie international die Strömungen der *genre pedagogy* (z.B. Flowerdew 2002), *functional grammatics* (Macken-Horarik et al. 2018) und des *contextualised grammar-teaching* (Myhill 2018).

2.2 Textprozeduren des Beschreibens

Handlungsschemata, vor allem aber die damit verbundenen Prozedurausdrücke, können mehr oder weniger typisch für und eingeschränkt auf bestimmte Textsorten, globale Themenentfaltungsmuster wie Argumentieren, Erzählen, Berichten (vgl. Brinker 1985) und Texthandlungstypen wie Thematisieren, Organisieren (vgl. z.B. Rothkegel 1984) sein. Während Handlungsschemata der Textorganisation und -strukturierung in praktisch jeglichem adressatenorientierten Text Anwendung finden, ist ihre konkrete sprachliche Realisierung abhängig von der Textsorte, der Themenentfaltung und – damit verbunden – vom Kontext der Texterstellung. Insbesondere der Formalitätsgrad bzw. der Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit ist in diesem Zusammenhang eine bestimmende

Größe. Andere Handlungsschemata, wie z.B. Vergleichen, sind eher typisch für den Texthandlungstyp Beschreiben und Textsorten, in denen dieser Texthandlungstyp zur Anwendung kommt (wie etwa in einem Lexikonartikel). Das heißt, nicht alle Textprozeduren, die in einer Beschreibung vorzufinden sind, sind beschreibende Textprozeduren im engeren Sinn.
Für Figurenbeschreibungen relevante Prozeduren haben Wenk et al. (2016: 163–164) und Rüßmann et al. (2016: 49) im Rahmen einer empirischen Studie zur Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten (Deutsch/Türkisch) in der 6. Schulstufe auf induktiv-empirischer wie deduktiv-theoretischer Basis in Form einer „Textprozedurenkompilation" zusammengestellt. Diese Kompilation umfasst acht verschiedene einschlägige Textprozeduren:

1. Kategorisieren
2. Kontextuieren (Einordnung in die Umgebung)
3. Vergleichen
4. Visualisieren
5. Strukturieren der Beschreibung (Reihenfolge)
6. Verorten figurenzugehöriger Objekte
7. Agentivieren (Handlungen und Handlungspotenzial der Figur)
8. Deuten (Darstellung von Intentionen und Motiven der Figur)

Rüßmann et al. (2016) zeigen in ihrer Interventionsstudie, dass Schüler*innen von einem textprozedurenorientierten Unterricht, der zudem stark auf Üben und profilierte Schreibarrangements setzt, profitieren. Dies gilt insbesondere für Gymnasialschüler*innen (im Vergleich zu anderen Schultypen) (Rüßmann et al. 2016). In Wenk et al. (2016) konnte zudem nachgewiesen werden, dass die Effekte einer Schreibförderung mit Fokus auf Handlungsschemata auf das Schreiben in der Zweitsprache transferiert werden können (für rein ausdrucksseitige Unterstützung gilt dies nicht).

3 Erhebungsmethodik und Stichprobe

Die hier ausgewerteten Texte stammen aus einem selbst erhobenen Lesen-Schreiben-Korpus der Sekundarstufe I. Das Korpus wurde im Rahmen eines Projekts erhoben, das das Ziel verfolgte, zu erfassen, wie komplexe schriftsprachliche Strukturen auf Sekundarstufe I verstanden und produziert werden.

Die hier analysierten Daten wurden im Jahr 2016 in zwei 4. Klassen (8. Schulstufe) eines Salzburger Gymnasiums (n=35) und zwei 4. Klassen einer Salzburger Mittelschule (= MS; 8. Schulstufe; n=40) erhoben. 50 dieser Schü-

ler*innen erlernten Deutsch als Erstsprache, für 25 der Schüler*innen war Deutsch die Zweitsprache, wobei diese mehrheitlich die Mittelschulklassen besuchten.

Nach einem Hintergrundfragebogen wurden die Schüler*innen im produktiven Teil gebeten, einen Lexikonartikel zu einem erfundenen Tier, vorgegeben in Form eines Bildes, zu verfassen. Konkret lautete die Instruktion wie in Abbildung 1 dargestellt.

Du hast in den Sommerferien an einem Nachwuchsforscherprojekt der Universität Salzburg teilgenommen und dabei zwei noch **unbekannte Tierarten** entdeckt. Eine davon sieht so aus:







Nun soll deine Entdeckung veröffentlicht werden und du wurdest gebeten, das abgebildete Tier in einem **Artikel für ein Kinderlexikon** zu beschreiben. Behandle dabei mindestens die folgenden Punkte (in einem zusammenhängenden Text!):

- Gattung
- Aussehen
- Besondere Fähigkeiten
- Nahrung
- Feinde
- Lebensraum
- Fortpflanzung
- Nutzen (für den Menschen oder die Umwelt)

Abb. 1: Instruktion zur Schreibaufgabe inkl. Illustration

Die Schüler*innen hatten für das Verfassen des Textes eine Unterrichtsstunde (d.h. 50 Minuten) Zeit.

4 Auswertungsmethodik

Die erhobenen Texte wurden sowohl im Hinblick auf verschiedene relevante Beschreibungshandlungen wie auch sprachliche Mittel der konzeptionellen Schriftlichkeit, wie sie häufig im Kontext von Bildungssprache Erwähnung finden, codiert. So wurden zum einen die Sprachhandlungen des Beschreibens, wie sie etwa auch von Wenk et al. (2016) aufgelistet werden, für den Kontext von Tierbeschreibungen angepasst: Kategorisieren für die Bezeichnung der Gattungszugehörigkeit, das Kontextuieren für die Einordnung in die Umgebung (wo wohnt das Tier, für wen ist es nützlich oder auch schädlich), Vergleichen auf den verschiedenen Ebenen, Visualisieren von Gestalt und Aussehen, Agentivieren für die Beschreibung des Handlungspotenzials (was frisst das Tier, wie bewegt es sich fort). Manche der genannten Sprachhandlungen überlappen sich und entsprechende Textstellen wurden doppelt codiert.

Zum anderen wurden besonders sprachliche Mittel, die für beschreibende bildungssprachliche Texte im Sinne der Präzisierung und Verdichtung relevant sind (u.a. Feilke 2012; Fandrych und Thurmair 2011 spezifisch für Lexikonartikel) in den Texten codiert, wie z.B. verschiedene Arten komplexer Nominalphrasen, Komposita und verschiedene Arten von Satzgefügen. Somit kann quantitativ wie qualitativ analysiert werden, wie die Jugendlichen beschreibende Handlungen realisieren, welche typischen Form-Funktions-Zusammenhänge sich dabei beobachten lassen und von welchen bildungssprachlichen Mitteln diese geprägt sind.

5 Resultate

Es soll in weiterer Folge insbesondere auf zwei Prozeduren fokussiert werden, die im Rahmen der geforderten Beschreibung zentral sind und exemplarisch Einblick in die unterschiedlich ausgebildete Textkompetenz von Jugendlichen geben können: Kategorisierungen und Visualisierungen.

Als Kategorisierungsprozeduren wurden Form-Funktions-Kombinationen betrachtet, die der Einteilung in zoologische Gattungen und Familien des fiktiven Tiers dienen. Kategorisierungen sind zentrale sprachliche Handlungen in deskriptiven Texten, insbesondere solche in authentischen Kontexten, wo es in der Regel um das Beschreiben nicht bekannter und/oder nicht unmittelbar verfügbarer Entitäten geht. Im Kontext der gewünschten Beschreibung ebenfalls zentral sind Textbestandteile, die auf das Aussehen und die visuell wahrnehm-

bare Ausstattung der Tiere Bezug nehmen. Entsprechende sprachliche Handlungen werden als Visualisierungen definiert und der Entdeckung von konventionalisierten Visualisierungsprozeduren zugrunde gelegt. Zur Illustration angeführte Zitate aus den Schüler*innen-Texten werden im Folgenden in originaler Schreibweise (d.h. nicht orthographisch oder grammatisch bereinigt) wiedergegeben.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die ausgewerteten Texte und die Anzahl der dort auffindbaren Kategorisierungen und Visualisierungen, die in den nächsten Abschnitten detaillierter beleuchtet werden.

Tab. 1: Gesamtzahl der Texte, Kategorisierungen und Visualisierungen

	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
analysierte Texte	75 (100 %)	35 (46,7 %)	40 (53,3 %)	49 (65,3 %)	26 (34,7 %)
erfasste Kategorisierungen	103 (100 %)	52 (50,5 %)	51 (49,5 %)	67 (65 %)	36 (35 %)
erfasste Visualisierungen	330 (100 %)	188 (57 %)	142 (43 %)	234 (71 %)	96 (29 %)

5.1 Kategorisierungen

In 68 der 75 Texte (90,7 %) kommen Kategorisierungen in mindestens einer Form vor. Dass Kategorisierungen damit insgesamt in der weit überwiegenden Mehrzahl der Texte auftreten, ist insofern nicht erstaunlich, als die Instruktion den Auftrag beinhaltete, auf die Gattung des Tieres einzugehen. Die Benennung des Tieres wurde nicht explizit gefordert, in den allermeisten Texten wird dem Tier jedoch ein mehr oder weniger origineller Name gegeben, wobei die Benennung des Öfteren mit der Kategorisierung verschmilzt, da die Benennung z.B. auch in Form einer Wortbildung aus Bestandteilen von Gattungs- bzw. Tiernamen erfolgen kann. Reine Benennungsprozeduren (*das Tier heißt* u.Ä.) wurden nicht als Kategorisierungsprozedur eingeordnet.

Insgesamt konnten 103 Kategorisierungsprozeduren in den Texten beobachtet werden, was im Durchschnitt 1,37 Kategorisierungsprozeduren pro Text bedeutet (1,37 für DaM- und 1,38 für DaZ-Schüler*innen; 1,49 in Texten der Gymnasialschüler*innen und 1,28 in Texten der MS-Schüler*innen).

Die sprachlichen Realisierungen der Kategorisierung variieren dabei relativ wenig. In Bezug auf die grundlegenden Satzmuster dominieren zwei relativ

einfache Konstruktionen: die Prädikativkonstruktion mit dem Kopulaverb SEIN und das Verb GEHÖREN ZU + Dat-NP.

Tab. 2: Satzkonstruktionen der Kategorisierungen

Satzmuster/Verben	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
Prädikativkonstruktion mit SEIN	32 (31 %)	12 (23,1 %)	20 (39,2 %)	14 (20,9 %)	18 (50 %)
GEHÖREN ZU (Dat-NP)	33 (32 %)	19 (36,5 %)	14 (27,5 %)	24 (35,8 %)	9 (25 %)
(Dat-NP) ANGEHÖREN	6 (5,7 %)	3 (5,8 %)	3 (5,9 %)	5 (7,5 %)	1 (2,9 %)
ABSTAMMEN VON (Dat-NP)	5 (4,9 %)	2 (3,8 %)	3 (5,9 %)	3 (4,5 %)	2 (5,9 %)
STAMMEN VON/AUS (Tier/Gattung)	5 (4,9 %)	2 (3,8 %)	3 (5,9 %)	5 (7,5 %)	0
ZÄHLEN ZU (Dat-NP)	2 (1,9 %)	2 (3,8 %)	0	2 (3 %)	0
KOMMEN VON/AUS (Tier/Gattung)	2 (1,9 %)	1 (1,9 %)	1 (1,9 %)	1 (1,5 %)	1 (2,8 %)
andere (verschiedene Einzelvorkommen)	18 (17,5 %)	11 (21,2 %)	7 (13,7 %)	13 (19,4 %)	5 (13,9 %)
gesamt (Kategorisie-rungen)	103 (100 %)	52 (100 %)	51 (100 %)	67 (100 %)	36 (100 %)
durchschnittliche Anzahl von Kategori-sierungen/Text	1,37	1,49	1,28	1,37	1,38

Prädikativkonstruktionen werden mit großer Mehrheit mit dem Gleichsetzungs-nominativ gebildet (n=26). Das dominierende Grundmuster ist dabei *es/das Tier ist ein/e Y [Gattung, Art]* (n=22), deutlich seltener auch *es/das Tier ist eine Kreu-zung/Mischung (aus/zwischen X und Y)* (n=4). In die Prädikativkonstruktion kann demnach eine komplexe Nominalphrase (NP mit Attribut; n=22) und/oder ein Kompositum (n=20) integriert sein. Dabei tritt eine Nominalphrase mit Geni-tiv- oder Adjektivattribut tendenziell als Subjekt auf (*Die Gattung des Tieres ist…); ein Kompositum dient meist als Gattungs- oder Artbezeichnung (z.B. *Säugetier*, *Nagetier*) im Prädikativ, die gegebenenfalls auch noch durch einen (nicht-restriktiven) Attributsatz spezifiziert werden kann (n=7). In drei Fällen wurde zudem das Adjektiv *verwandt* im Prädikativ mit sekundärem präpositio-nalem Objekt (*verwandt mit X*) verwendet.

Das Verb GEHÖREN mit dem Präpositionalobjekt *zu* + Dat-NP bildet neben der Prädikativkonstruktion die häufigste Konstruktion für eine Kategorisie-

rungsprozedur. Die Nominalphrase innerhalb des Präpositionalobjekts wird dabei mehrheitlich vom Nomen GATTUNG plus Genitivattribut (n=24) gestellt, d.h. die Hauptkonstruktion der Schüler*innen lautet *X gehört zur Gattung der Y* (deutlich seltener mit fünf Nennungen das Nomen FAMILIE anstelle von GATTUNG). Daneben geben Verben mit dem Stammmorphem {stamm-} eine bedeutende Anzahl von Satzmustern vor. Innerhalb aller Satzmuster können in die Nominalphrasen Attribuierungen eingebettet sein. Insgesamt können 84 Attribuierungen festgestellt werden, wobei auch mehrere Attribute zum gleichen Nomen auftreten können. Die Verteilung auf die zwei häufigsten Satzmuster bildet Tabelle 3 ab. Es überwiegt klar der Einsatz von Genitivattributen, und zwar vor allem in GEHÖREN-ZU-Konstruktionen. In Prädikativkonstruktionen sind generell weniger Attribuierungen vorzufinden. Insgesamt spielen komplexere Attribuierungen mit Präpositionalattributen, Attributsätzen oder Attributen mit sekundärem Objekt eine deutlich untergeordnete Rolle.

Tab. 3: Attributformen in den häufigsten Kategorisierungskonstruktionen

Art des Attributs	in Prädikativkonstruktion	in Dat-NP zu Verb GEHÖREN ZU	gesamt (inkl. andere Satzmuster)
einfaches Adjektiv- oder Partizipialattribut	8 (34,8 %)	2 (5,3 %)	14 (16,7%)
Adjektiv-/Partizipialattribut mit sekundärem Objekt	3 (7,9 %)	1 (2,6 %)	6 (7,1 %)
Genitivattribut	7 (30,4 %)	28 (73,7 %)	47 (56 %)
Präpositionalattribut	3 (7,9 %)	4 (10,5 %)	9 (10,7 %)
Attributsatz	2 (8,7 %)	3 (7,9 %)	8 (9,5 %)
gesamt	23 (100 %)	38 (100 %)	84 (100 %)

Während die Prädikativkonstruktion und die Konstruktion rund um das Verb GEHÖREN unter allen Schüler*innen eindeutig dominieren, scheint der Anteil an Prädikativkonstruktionen besonders hoch unter den Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache: Die Hälfte aller Kategorisierungen wird von DaZ-Sprecher*innen mithilfe einer Prädikativkonstruktion formuliert. Komplementär dazu zeigt sich tendenziell eine höhere Variationsbandbreite im Bereich der Verben und damit einhergehend in den Satzmustern bei den Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache. So kommt insgesamt eine größere lexikalische Bandbreite in den Kategorisierungen der Erstsprachler*innen zur Anwendung, be-

sonders in Bezug auf die verwendeten Verblexeme. Manche Verblexeme wie GEHÖREN ZU, ANGEHÖREN, STAMMEN werden von L2-Sprecher*innen seltener oder gar nicht verwendet. Dazu kommen Einzelvorkommen bei den DaM-Schüler*innen wie z.B. ENTSTAMMEN, EINGESTUFT WERDEN, GEMEIN HABEN.

Unkonventionelle und nicht normgerechte Formulierungen lassen sich sowohl bei L1- als auch bei L2-Schüler*innen feststellen; sie sind jedoch abgesehen von orthographischen Fehlern relativ selten. Offenbar greifen die Schüler*innen hier mehrheitlich auf bewährte, beherrschte Strukturen zurück. Die Grenze zwischen Nicht-Konventionalität und Normabweichung ist nicht immer eindeutig zu ziehen. Während die Konstruktion *das Tier ist von der Gattung der X* (n=2, DaZ-Sprecher*innen) durchaus akzeptabel, wenn auch unüblich erscheint, kann die Formulierung *das Tier ist eine/die Gattung/Familie des/der Y* (n=2; ein/e DaZ-, ein/e DaM-Schüler*in) als semantisch fehlerhaft eingestuft werden. In beiden Fällen fällt auf, dass die komplexe und eindeutig schriftsprachlich geprägte Nominalphrase *Gattung/(Familie) der X/Y* beherrscht wird, jedoch nicht mit einem passenden Verb kombiniert wird. Die Schüler*innen sind sich offensichtlich der schriftsprachlichen Konzeptualisierung der Textsorte bewusst und versuchen diese auch umzusetzen, verfügen aber nicht über die lexikalische Bandbreite im Bereich der Verben, um eine vollständig norm- und textsortengerechte Prozedur zu realisieren. Zurückgegriffen wird auf die relativ einfache und breit anwendbare Prädikativkonstruktion mit der Kopula SEIN. Weitere abweichende Realisierungen deuten auf Unsicherheiten im Umgang mit konzeptioneller Schriftlichkeit hin. Diese können sich direkt in der Verwendung mündlich geprägter Formulierungen (*gehört zur Familie der X dazu*, DaZ-Sprecher*in) äußern oder im Verwenden konzeptionell schriftlicher, aber in dieser konkreten Form und im spezifischen Formulierungszusammenhang semantisch inkongruenter Lexeme (*es hat* ***Verwandtschaften*** *mit*, DaM-Sprecher*in; *es* ***besteht aus*** *einer Maus und...*, DaZ-Sprecher*in).

Grammatische Normverstöße finden wir vor allem im Bereich der Artikelverwendung sowie im Bereich Kasus und Genus, insgesamt kommen sie im Bereich der Kategorisierungen jedoch relativ selten vor. In fünf Fällen (ein/e Schüler*in mit DaZ und vier mit DaM) fehlt in Nominalphrasen der jeweils erforderliche bestimmte Artikel, wobei dies dreimal die Phrase **GEHÖREN zu Gattung* betrifft. In Bezug auf die Kasusrektion ist zum einen bei zwei DaZ-Sprecher*innen eine normabweichende Kasuswahl (*ist eine Mischung aus einer Hase und* ***eine spezielle Fleige****; gehört er zur* ***die Mäusefamilie***, hier zusätzlich mit Artikelverdopplung) festzustellen, und zum anderen scheint es Unsicherheiten in der Kongruenz und Kasusrealisierung von Nomen sowie von attributi-

ven Adjektiven zu geben. Letztere treten sowohl bei DaZ- wie auch bei DaM-Schüler*innen auf: *besteht es…aus einem springende**m** Känguru* (DaZ-Sprecher*in), *zur Gattung der Nagetieren* (DaM-Sprecher*in). Innerhalb der ausgewerteten Kategorisierungen zählen wir nur einen Genusfehler (*eine Mischung aus **einer Hase***) in einem Text einer/eines DaZ-Sprecher*in.

5.2 Visualisierungen

Angesichts des vorgegebenen Bildstimulus zu einem fiktiven Tier überrascht es nicht, dass alle 75 Texte zumindest eine visualisierende Sprachhandlung beinhalten und sich bis zu zehn ebensolche in einem Text auffinden lassen. Insgesamt wurden 330 visualisierende Sprachhandlungen identifiziert, die in unterschiedlichem Ausmaß Formulierungsroutinen beobachten lassen. Sehr häufig wird das Aussehen und die Ausstattung des Tieres ausgehend von Besitzkonstruktionen in den Text integriert, wobei hier eine einfache HABEN-Konstruktion mit dem Tier als Subjekt und der Ausstattung als Objekt quantitativ hervorsticht (n=114) und BESITZEN + Akk-NP (n=11) deutlich seltener verwendet wird. Bei den Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache sind die HABEN-Konstruktionen im Vergleich zu allen anderen Alternativen leicht überrepräsentiert. Daneben werden aber auch einfache Prädikativkonstruktionen nach dem Muster *das Tier ist* + Adj. (n=27) oder in einer spezifischeren, auf einzelne Körperteile bezogenen Form *sein X ist* + Adj. (n=34) gebildet. Ebenfalls nur ein einzelnes prädikativ ausgedrücktes Merkmal wird durch die Konstruktion AUSSCHAUEN + Adj. (n=7), etwa in *X sieht komisch/grimmig aus*, angesprochen. Deutlich seltener werden spezifische visualisierende Verbkonstruktionen wie AUSSEHEN WIE + Nom-NP (n=12) oder die stärker konzeptionell mündliche AUSSCHAUEN WIE-Variante (n=3) eingesetzt (vgl. Tabelle 4).

Da es sich um unbekannte Tiere handelt, wird das Aussehen oft an anderen Tieren gemessen. Neben den bereits genannten AUSSEHEN WIE-Konstruktionen erfolgen solche vergleichende Konstruktionen ebenfalls durch die Verwendung von ÄHNELN + Dat-NP (n=7), ÄHNLICH SEHEN + Dat-NP (n=2) oder ERINNERN AN + Akk-NP (n=4) oder sehr selten auch in Form eines attributiven Adjektivs auf *-artig* (z.B. *skorpionsartig*).

In den bisher erwähnten Fällen gehen die Visualisierungen explizit von Verbalkonstruktionen aus, in einigen Fällen werden visuelle Charakteristika in andere Beschreibungshandlungen eingebettet. Dies geschieht insbesondere im Zuge von Äußerungen, die das Handlungspotential des Tieres unterstreichen, sog. Agentivierungen (n=48). Eine Ausstattung wird folglich im Zuge ihrer Funktion für das Handeln des Tieres erwähnt, nach dem Muster *mit X kann Y*

etw. tun wie in *mit dem Rüssel kann es Gift versprühen* (DaZ), aber auch ohne deontischen Modalverbgebrauch wie in *es verteidigt sich durch den mit Gift gefüllten Stachel am Hinterteil* (DaM).

Implizit visualisiert wird auch durch verschiedene Lokalisierungen (n=22), die jedoch von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache auffallend selten eingesetzt werden. Wenngleich WACHSEN mehrfach vorkommt, sind die verwendeten Verben dabei grundsätzlich sehr unterschiedlich, die Gemeinsamkeit besteht darin, dass ein charakteristisches Merkmal in Bezug zu einer bestimmten Position am Körper gesetzt wird, z.B. *am Körper hängen noch zwei merkwürdig geformte Arme* (DaZ) oder *je nach seiner Stimmung wachsen ihm am Rücken große durchsichtige Fliegenflügel* (DaM). In der Gruppe „andere" sammeln sich schließlich vor allem Einzelvorkommen wie VERFÜGEN ÜBER + Akk-NP oder GLEICHEN + Dat-NP oder auch visualisierende Handlungen, die sehr individuell ausgehend von verschiedenen Verben konstruiert werden, wie *die Nase geht in den Schnabel eines Kolibris über.* Schließlich wurden jedoch auch tatsächlich unkonventionelle Formulierungen wie *es lässt auch ein Kaninchen zurück deuten* (DaM) oder *man könnte sich die Beine so vorstellen wie Alian Arme* (DaM) hier zugeordnet.

Tab. 4: Satzkonstruktionen der Visualisierung

Satzmuster/Verben	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
HABEN (Akk-NP)	114 (34,5 %)	51 (27,1 %)	63 (44,4 %)	66 (28,2 %)	48 (50 %)
BESITZEN (Akk-NP)	11 (3,3 %)	8 (4,3 %)	3 (2,1 %)	9 (3,8 %)	2 (2,1 %)
SEIN + Adj.	27 (8,2 %)	13 (6,9 %)	14 (9,9 %)	16 (6,8 %)	11 (11,5 %)
Körperteil X IST + Adj.	34 (10,3 %)	17 (9 %)	17 (12 %)	26 (11,1 %)	8 (8,3 %)
AUSSEHEN WIE (Nom-NP)	12 (3,6 %)	2 (1,1 %)	10 (7 %)	7 (3 %)	5 (5,2 %)
AUSSCHAUEN WIE (Nom-NP)	3 (0,9 %)	1 (0,5 %)	2 (1,4 %)	1 (0,4 %)	2 (2,1 %)
AUSSEHEN + Adj.	7 (2,1 %)	2 (1,1 %)	5 (3,5 %)	5 (2,1 %)	2 (2,1 %)
ERINNERN AN (Akk-NP)	4 (1,2 %)	4 (2,1 %)	0 (0 %)	4 (1,7 %)	0 (0 %)
SICH AUSZEICHNEN DURCH (Akk-NP)	2 (0,6 %)	2 (1,1 %)	0 (0 %)	2 (0,9 %)	0 (0 %)
ÄHNELN (Dat-NP)	7 (2,1 %)	5 (2,7 %)	2 (1,4 %)	6 (2,6 %)	1 (1 %)
ÄHNLICH SEHEN (Dat-NP)	2 (0,6 %)	1 (0,5 %)	1 (0,7 %)	1 (0,4 %)	1 (1 %)

Satzmuster/Verben	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
Visualisierung komb. mit Handlungspotential, z.B. *mit X kann das Tier etw. tun*	48 (14,5 %)	31 (16,5 %)	17 (12 %)	35 (15 %)	13 (13,5 %)
Visualisierung komb. mit Lokalisierung, z.B. *auf dem X befinden sich/ wachsen* usw.	22 (6,7 %)	19 (10,1 %)	3 (2,1 %)	21 (9 %)	1 (1 %)
andere (verschiedene Einzelvorkommen)	37 (11,2 %)	32 (17 %)	5 (3,5 %)	35 (15 %)	2 (2,1 %)
gesamt (Visualisierungen)	330 (100 %)	188 (100 %)	142 (100 %)	234 (100 %)	96 (100 %)
durchschnittl. Anzahl von Visualisierungen/Text	4,23	5,28	3,32	4,78	3,29
durchschnittl. Anz. von Visualisierungstypen	2,75	3,36	2,22	3,2	1,96

Die Konstruktionen kommen in unterschiedlicher Bandbreite in den verschiedenen Texten vor – von einem bis zu sechs verschiedenen Visualisierungstypen (Satzmuster) pro Text; mit einem Durchschnitt von 4,23 Visualisierungen und 2,75 verschiedenen Typen, wobei hier die Mittelwerte der Jugendlichen im Gymnasium deutlich höher liegen als in der MS. Innerhalb der MS fallen dann auch die Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache besonders bei der Variationsbreite noch etwas ab. Diese Zahlen sprechen, was die Quantität der Visualisierungen angeht, dafür, dass die Sprachgruppe weniger ausschlaggebend ist als der Schultyp. Gerade die große Anzahl des häufigsten HABEN-Typs und die sehr gering vertretene Zahl von Visualisierungen in der Kategorie „andere" bei den Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache deutet allerdings darauf hin, dass deren Repertoire an Visualisierungen weniger breit ausgebildet ist.

Damit in für Lexikonartikel typischer Manier „differenzierende Merkmale angegeben werden oder aber zusätzliche Charakterisierungen ökonomisch in die Nominalphrase integriert werden" (Fandrych und Thurmair 2011: 110) können, verwenden die Jugendlichen verschiedene durch Attribute erweiterte Nominalphrasen (insgesamt 355, wobei im Zuge einer Visualisierung auch mehrere Attribute vorkommen können).

Tab. 5: Attributformen in den häufigsten Visualisierungskonstruktionen

Art des Attributs	in HABEN-Konstruktion	in Prädikativ-konstruktion	kombiniert mit Handlungs-potential	gesamt (inkl. anderer Satz-muster)
einfaches Adjektiv- oder Partizipialattribut	93 (53 %)	22 (55 %)	26 (68,4 %)	191 (53,8 %)
Adjektiv- oder Partizipialattribut mit sekundärem Objekt	3 (1,7 %)	1 (2,5 %)	2 (5,3 %)	11 (3,1 %)
Genitivattribut	26 (14,9 %)	9 (22,5 %)	2 (5,3 %)	52 (14,6 %)
Präpositionalattribut	18 (10,3 %)	1 (2,5 %)	2 (5,3 %)	33 (9,3 %)
Attributsatz	35 (20 %)	7 (17,5 %)	6 (15,8 %)	68 (19,15 %)
gesamt	175	40	38	355

Diese Präzisierungen zeigen, dass insbesondere einfache Adjektiv- oder Partizipialattribute überwiegen (n=93). Das Grundanliegen, Charakterisierungen ökonomisch in Nominalphrasen zu integrieren und etwa vorhandene Körperteile genauer zu charakterisieren (z.B. *spitze Zähne*), wird vom Großteil der Schüler*innen, zumeist mehrfach und im Zuge verschiedener Visualisierungskonstruktionen, besonders häufig jedoch mit Handlungspotentialbeschreibungen, realisiert. Die HABEN-Konstruktion hingegen bietet besonderes Potential für Attributsätze (n=35) oder auch Präpositionalattribute (n=18), die meist eine Konkretisierung der sichtbaren Ausstattung ermöglichen, z.B. *scharfe Zähne, die giftig sind* oder *einen langen Schwanz mit einer Greifklaue am Ende*. Wenngleich Attributsätze im Zuge jeder fünften Visualisierung auftreten, so werden sie doch nur von etwa der Hälfte der Jugendlichen eingesetzt. Das deutet darauf hin, dass das Potential für komplexere Konstruktionen bei vielen noch nicht ausgeschöpft wird. Genitivattribute kommen vermehrt zusammen mit Prädikativkonstruktionen vor, wobei die Erweiterung dann sowohl im Subjekt wie auch im Prädikativ erfolgen kann, z.B. *die Nase des Tieres ist…* oder *die Beine sind ähnlich denen eines Frosches*. Am seltensten erscheinen erweiterte Adjektiv-/Partizipialattribute wie *eine aus Schlagenhaut bestehende Feder*. Visualisierungen bieten somit grundsätzlich viele Möglichkeiten für Präzisierungen in der Form von komplexen Nominalphrasen, mit denen einige Jugendliche den Charakter der für Lexikonartikel typischen nominalen Verdichtung anstreben und mit denen grundsätzlich auch einfache HABEN-Konstruktionen einen deutlichen Komplexitätszuwachs erreichen können.

Unkonventionelle und nicht normgerechte Formulierungen – abgesehen von orthographischen Fehlern und Schwächen bei der Textstrukturierung – kommen auch bei den Visualisierungen vergleichsweise selten vor. So handelt es sich bei der Formulierung *Der Körper dieses Tieres ist geformt wie der einer Maus* (DaM) zwar um eine unkonventionelle, aber akzeptable Umschreibung, während bei *Das Aussehen ist gemischt* (DaZ) oder *Das Aussehen ähnelt einer Maus* (DaZ) das gewählte prädikative Adjektiv bzw. das Verb keine gängigen Kollokationen zum Nomen *Aussehen* ergeben. Ebenso kann *vorne befindet sich ein langer Rüssel* (DaM) bei der Lokalisierung eines Körperteils als semantisch unpassend eingestuft werden. Neben vermuteten Unsicherheiten mit der konzeptionellen Schriftlichkeit wie in *Vom Aussehen her gleicht es nur noch wenig einer Maus* (DaM) lassen sich vereinzelt ebenfalls Normabweichungen in Bezug auf die Wortbildung beobachten, z.B. *Die Weibchen haben **ziegenähnelnde** Hörner* (DaM). Wenngleich die Schüler*innen für die Beschreibung mehrheitlich auf bewährte und zumeist beherrschte Strukturen zurückzugreifen scheinen, deuten solche Beobachtungen auf Unsicherheiten im routinierten Umgang mit schriftsprachlichen Prozeduren des Visualisierens hin.

Grammatische Abweichungen sollen nur der Vollständigkeit halber nicht unerwähnt bleiben. Solche lassen sich ebenso wie bei Kategorisierungen vor allem im Bereich der Kasus- und Genuszuweisungen von Nominalphrasen beobachten und können natürlich auch aus Unachtsamkeit beim Schreiben entstehen. Da manche Fehler bekannten Herausforderungen beim Erwerb des Deutschen entsprechen, sind sprachlich bedingte Unsicherheiten ebenso denkbar. Dies betrifft etwa die Verwendung der Wechselpräpositionen: ***Auf den** Rücken hat es haare und einen langen dünnen Schwanz* (DaZ) oder ***In seinen Schwanz** hat er 2 Scharfe Spitzteile* (DaZ). Daneben gibt es auch klassische Kasusfehler wie in *Es ähnelt **einen Hasen**, **einen Hirsch einen Jaguar** und **einen Schmetterling*** (DaM), wenn mit dem Verb ÄHNELN konsequent der Akkusativ anstelle des Dativs verwendet wird. In Ausnahmefällen lassen sich auch vermeintliche Genusfehler wie *(er hat) vorne **eine Nasenschwanz*** (DaM) oder nominalgruppeninterne Kongruenzfehler beobachten: *Der Korper des Tieres entspricht dem **eine Hasens*** (DaM/Gym).

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag standen Textprozeduren des Beschreibens in der Sekundarstufe im Mittelpunkt, die exemplarisch anhand der Quantität und Qualität von Prozeduren des Kategorisierens und Visualisierens erkundet wurden. Auf der

Basis eines Textkorpus von 75 Schüler*innen der 8. Schulstufe aus je zwei Mittelschul- und Gymnasiumsklassen wurden die entsprechenden Texthandlungen herausgearbeitet und das Zusammenspiel mit sprachlichen Mitteln analysiert, die im Rahmen der konzeptionellen Schriftlichkeit als Möglichkeiten zur Präzisierung und Verdichtung und somit zur Erhöhung der Komplexität im nominalen Bereich betrachtet werden.

Die Analyse zeigt, dass Jugendlichen verschiedene Prozeduren des Beschreibens und Vergleichens für ihr Schreiben zugänglich sind, dass sie sich jedoch in der Menge und Qualität des Einsatzes unterscheiden. Als häufigste Prozeduren erweisen sich beim Kategorisieren die Prädikativkonstruktion mit dem Kopulaverb SEIN und GEHÖREN ZU-Konstruktionen, während bei den Visualisierungen HABEN-Konstruktionen deutlich voran liegen. Diese vergleichsweise einfachen Konstruktionen dominieren insbesondere in den Texten von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, bei denen eine geringere Variationsbreite beobachtet werden kann. Genauere Analysen zum Einsatz von komplexen Nominalphrasen zeigen, dass die Möglichkeiten der nominalen Verdichtung nur teilweise genutzt werden, um dem Charakter einer bildungssprachlichen Beschreibung oder insbesondere eines Lexikonartikels gerecht zu werden (Feilke 2012; Fandrych und Thurmair 2011). Daneben können in verschiedenen Texten Unsicherheiten im Einsatz von entsprechenden Prozeduren in der Form von semantisch oder formal abweichenden oder tendenziell konzeptionell mündlichen Formulierungen beobachtet werden. Die Ergebnisse zeigen somit, dass der Großteil der Jugendlichen grundsätzlich zwar mit basalen schriftsprachlichen Prozeduren des Kategorisierens und Visualisierens im Rahmen einer Beschreibungsaufgabe vertraut ist, dass jedoch über den Gebrauch der häufigsten Konstruktionen hinaus das Repertoire an Kategorisierungs- und Visualisierungsprozeduren, aber auch der sprachlichen Mittel für Präzisierung und Verdichtung durchaus gestärkt und erweitert werden könnte. Der routinierte Umgang mit einer ganzen Bandbreite von beschreibenden Textprozeduren und auch den damit verbundenen Möglichkeiten, Inhalte zu präzisieren und zu verdichten, sollte vor allem einer ausgebauten Textkompetenz dienen, mit der am Ende der Sekundarstufe I und beim Übertritt in Ausbildungen oder weiterführende Schulen auch erhöhte Anforderungen an konzeptionelle Schriftsprachlichkeit, etwa in der Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens, bedient werden sollen.

Ein solcher Ausbau sollte im Sprachunterricht unterstützt werden, indem Handlungsschemata und die Vielfalt der dazugehörigen ausdrucksseitigen Realisierungen – ausgehend von den Prozeduren, die den Jugendlichen bereits zur Verfügung stehen, – fokussiert werden (vgl. Bachmann und Feilke 2014),

wobei die Ausdrucksseite – gerade für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch – explizit zu berücksichtigen ist. Im Hinblick auf eine funktionale und integrative Ausrichtung von Grammatikunterricht (u.a. Myhill 2018) könnte damit Sprachbetrachtung etwa in der Form von Einblicken in die Möglichkeiten, Nominalphrasen auszubauen, auch in schreibdidaktische Anliegen integriert werden. Damit soll eine möglichst umfassende sprachliche Entwicklung auf der Sekundarstufe unterstützt werden, die den Jugendlichen gerade in der Schriftlichkeit eine Anpassung und Ausdifferenzierung ihrer sprachlichen Mittel in verschiedenen Textsorten erlaubt.

Literatur

Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Henrich, Thorsten Pohl & Paul-Ludwig Völzing. 2007. *Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Bachmann, Thomas & Helmuth Feilke (Hgg.). 2014. *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.* Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Brinker, Klaus. 1985. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Berlin: Schmidt.

Dannerer, Monika. 2012. *Narrative Fähigkeiten und Individualität: Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe.* Tübingen: Stauffenburg.

Ehlich, Konrad, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hgg.). 2008. *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Fandrych, Christian & Maria Thurmair. 2011. *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht.* Tübingen: Stauffenburg.

Feilke, Helmuth. 2002. Die Entwicklung literaler Textkompetenz: Ein Forschungsüberblick. In Helmuth Feilke (Hg.), *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen: Die Entwicklung literaler Textkompetenz: Ein Forschungsbericht* (Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen 10), 1–24. Siegen: Universität-GH-Siegen.

Feilke, Helmuth. 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233. 4–13.

Feilke, Helmuth. 2014. Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hgg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren,* 11–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Flowerdew, John. 2002. Genre in the classroom: A linguistic approach. In Ann M. Johns (Hg.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, 91–104. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum.

Gätje, Olaf, Sara Rezat & Thorsten Steinhoff. 2012. Positionierung: Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studierenden. In Helmuth Feilke & Kathrin Lehnen (Hgg.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 125–153. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure.* Chicago & London: The University of Chicago Press.
Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36. 15–43.
Langlotz, Miriam. 2016. Themenentfaltungsmuster und spezifische Ausdrucksformen: Junktionsausdrucksprofile von Erzählung und Argumentation im Vergleich. In Ulrike Behrens & Olaf Gätje (Hgg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht: Wie Themen entfaltet werden* (Positionen der Deutschdidaktik: Theorie und Empirie 3), 170–191. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
Lehnen, Katrin. 2012. Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen. In Helmuth Feilke & Katrin Lehnen (Hgg.), *Schreib- und Textroutinen,* 33–60. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
Maas, Utz. 2010. Literat und orat: Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73. 21–150.
Macken-Horarik, Mary, Kristina Love, Carmel Sandiford & Len Unsworth. 2018. *Functional grammatics: Re-conceptualizing knowledge about language and image for school English*. London & New York: Routledge.
Myhill, Debra A. 2018. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18. 1–21.
Rezat, Sara. 2018. Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. Textprozeduren-Nutzungsweisen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner & Lisa Niederdorfer (Hgg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität,* 125–146. Münster: Waxmann.
Rothkegel, Annely. 1984. Frames und Textstruktur. In Annely Rothkegel & Barbara Sandig (Hgg.), *Text – Textsorten – Semantik*, 238–261. Hamburg: Buske.
Rüßmann, Lars, Torsten Steinhoff, Nicole Marx & Anne Kathrin Wenk. 2016. Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 40. 41–59.
Wenk, Anne Kathrin, Nicole Marx, Lars Rüßmann & Torsten Steinhoff. 2016. Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27(2). 151–179.
Ziem, Alexander & Alexander Lasch. 2013. *Konstruktionsgrammatik: Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Teil II: **Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit: Gelingensbedingungen für Sprachaneignung und ihre Faktoren**

Verena Blaschitz & Maria Weichselbaum

Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kulturreflexiver Perspektive

1 Einleitung

Während die Themen Mehrsprachigkeit und Kultur bzw. ein reflexiver Umgang damit wissenschaftlich und gesellschaftlich immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, gilt dies nicht unbedingt für den Elementarbereich. Auf diesen Umstand möchte der vorliegende Beitrag hinweisen, indem er nach einer Einleitung auf die Themen Mehrsprachigkeit (s. Abschnitt 2) und *Kulturreflexivität* (s. Abschnitt 3) im Kindergarten(alter) in Österreich sowie auf diesbezügliche gesetzliche Rahmenbedingungen (s. Abschnitt 2.3) eingeht. Am Ende des Beitrags werden Perspektiven für eine adäquate Berücksichtigung dieser so wesentlichen Themen aufgezeigt (s. Abschnitt 4).

Die Institution Kindergarten gewinnt zunehmend an Bedeutung, was nicht zuletzt am steigenden gesellschaftlichen und politischen Interesse an der Elementarpädagogik zu bemerken ist. Dies äußert sich auch darin, dass in den letzten Jahren verstärkt Bildung zum Auftrag des Kindergartens wurde (Machold 2018: 133). Der Kindergarten wird dadurch immer mehr zu einer Art Dienstleister für die Schule (Reich 2008: 14), was nicht nur das Selbstverständnis der Institution, sondern auch das alltägliche Handeln in der Institution beeinflusst (Diehm 2018: 18–20).

Das gesteigerte politische Interesse an der Institution Kindergarten kann auch damit begründet werden, dass ein früher und regelmäßiger Besuch des Kindergartens als vielversprechende Lösung für diverse (Bildungs-)Schwierigkeiten wie mangelnde Deutschkenntnisse der Kinder gilt (Machold 2018: 133). Aber auch die Institution selbst weist eine gewisse „Selbstreklamation einer sprachbezogenen Kompensationsfunktion" (Kuhn 2018: 84) auf. Insbesondere betont wird häufig die Bedeutung des frühen Kindergartenbesuchs für Kinder mit sogenanntem *Migrationshintergrund* (Otyakmaz und Westphal 2018: 169),

Verena Blaschitz, Universität Wien
Maria Weichselbaum, Universität Wien

https://doi.org/10.1515/9783110784756-005

der dabei „zwar unter Bezugnahme auf emanzipatorisch anmutende gesellschaftliche Teilhabeaspekte hervorgehoben, gleichzeitig aber deutlich in Kontrast zu implizit oder explizit formulierten defizitären elterlichen Erziehungs- und Bildungskompetenzen gesetzt" werde (Otyakmaz und Westphal 2018: 169).

Dass eine hohe Kompetenz in allen Sprachen, die Kinder mitbringen, ein erstrebenswertes Ziel ist, ist unbestritten. Allerdings wollen wir in Frage stellen, ob die sprachliche Diversität, die unseren gesellschaftlichen Alltag zweifelsohne prägt, im Kindergarten adäquat berücksichtigt wird. Der Kindergarten ist eine monolinguale Institution, die den Fokus auf Deutschförderung von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern legt (Panagiotopoulou 2016: 18–19; Weichselbaum angenommen). Dies führt aber zu einer Verstetigung der Benachteiligung von mehrsprachig sozialisierten Kindern. Zudem wird die vermeintliche *Monolingualität* und *Monokulturalität* der Gesellschaft als *Normalität* im österreichischen Bildungssystem fortgeschrieben.

Wir wollen Mehrsprachigkeit aber nicht nur als eine Ressource bzw. ein Bildungsziel mit Nützlichkeitsaspekten verstanden wissen (Abdessadok und Mai 2017: 70; Gogolin 2010), sondern begreifen sie als Realität unserer Gesellschaft. Die inklusive Berücksichtigung, institutionelle Wertschätzung, Pflege und Weiterentwicklung aller in einer Institution vorhandener Sprachen „stellt in dieser Sichtweise ein Abbild der gegebenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft dar" (Jahreiß 2018: 35). Mit Brandenberg et al. (2017: 259) gehen wir zudem davon aus, dass entgegen des jeweiligen konzeptionellen Selbstverständnisses einzelner Kinderbetreuungseinrichtungen diese durch die Anwesenheit mehrsprachiger Kinder „de facto immer mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit konfrontiert sind". Die enge Verknüpfung von Mehrsprachigkeit und Kultur (Dirim und Khakpour 2018: 220) verdeutlicht, dass die Förderung bzw. Akzeptanz und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit kaum ohne kulturreflexive Positionen und Haltungen möglich ist.[1]

---

1 Zum Begriff *Kulturreflexivität* s. Abschnitt 3. Neben dem Begriff *kulturreflexiv* werden im derzeitigen Diskurs auch *kultursensibel*, *kultursensitiv* bzw. *transkulturell* verwendet. Diese sind in ihrer Bedeutung teils synonym, teils abweichend von dem hier gebrauchten *kulturreflexiv* zu verstehen.

2 Mehrsprachigkeit in der Kindheit und im Kindergarten

2.1 Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter

In der Literatur finden sich unterschiedliche Zugänge darüber, wie (frühe) Mehrsprachigkeit bestimmt wird. In aktuellen Zugängen wird die überholte Annahme, dass mehrsprachige Kinder zwei oder mehr getrennte Sprachsysteme besitzen und somit mehrere einsprachige Personen vereinen würden, kritisch gesehen (Grosjean 1995). Vielmehr gewinnt der Ansatz an Bedeutung, dass es sich bei der Aneignung der (frühen) Mehrsprachigkeit um einen dynamischen Prozess handelt (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 209; García und Wei 2014). Es steht weniger das Sprachsystem an sich im Fokus (Panagiotopoulou 2016: 15), sondern vielmehr „sinnstiftende diskursive Praktiken mehrsprachiger Kommunikationspartner" (Panagiotopoulou 2017: 169), die als *Translanguaging* (García und Wei 2014) bezeichnet werden: Mehrsprachige Personen verwenden zur Alltagsbewältigung all ihre sprachlichen Ressourcen und handeln dabei translingual, aber auch monolingual (Panagiotopoulou 2016: 9–10). Das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen sowie Sprachmischungen stellen dabei eine normale (Reich 2010: 31) und kreative Vorgehensweise dar (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 213), durch die versucht wird, sich in mehrsprachigen Situationen zurecht zu finden, Kommunikationssituationen aufrecht zu erhalten, sich verständlich zu machen sowie Zugehörigkeit zu Gruppen auszudrücken (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 213). Es handelt sich hierbei nicht um fehlerhafte bzw. normabweichende sprachliche Äußerungen, sondern allein um den Versuch, pragmatisch effektiv zu handeln (Panagiotopoulou 2016: 14; Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 213). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass auch einsprachig aufwachsende Kinder kreative (kindliche) Neologismen bilden, normabweichende Äußerungen tätigen und Umschreibungen formulieren. Mehrsprachige Kinder verfügen lediglich über andere sprachliche Ressourcen.

Die mehrsprachige Sprachaneignung von Kindern wird als systematischer und komplexer Prozess angesehen (s. als Überblick z.B. Tracy 2007), bei dem sich einerseits verschiedene Sprachen gegenseitig beeinflussen und andererseits verschiedene Faktoren relevant werden. So sind beispielsweise individuelle, kognitive und psychische Faktoren für die Sprachaneignung entscheidend sowie auch externe Faktoren, welche die Sprachaneignungsbedingungen in der Gesellschaft, die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs oder die Sprachenwahl in der Familie betreffen (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 215; Reich

2010: 10–29). Für eine gelungene Sprachaneignung ist grundsätzlich eine gute Beziehung zu Gesprächspartner*innen der betreffenden Sprachen sowie ein qualitätsvoller Input (z.B. Tracy 2007: 166–185) notwendig.

2.2 Mehrsprachigkeit im Kindergarten(alltag)

Wesentlichen Einfluss auf den Erfolg von Sprachaneignungsprozessen haben auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Sprachaneignung stattfindet. Diese scheinen jedoch in letzter Zeit die Dominanz des Deutschen auch in Institutionen wie Kindergarten und Schule zu verstärken. Neben der deutschen existieren aber (auch) im Kindergarten viele weitere Sprachen, deren Relevanz jedoch meist marginalisiert wird (Zettl 2019; Kuhn und Neumann 2019: 14) und deren Verwendung häufig, wenn nicht unterbunden, dann zumindest stark eingeschränkt bzw. nicht berücksichtigt wird (Thomauske 2017; Weichselbaum angenommen; Zettl 2019). Für die österreichischen Bildungsinstitutionen können wir uns Panagiotopoulous Befund (2016) anschließen: Kinder werden zur Einsprachigkeit erzogen. Studien, die sich mit den tatsächlichen sprachlichen Gegebenheiten in Kindergärten befassen, belegen jedoch auch immer das mehr oder weniger häufige Vorkommen unterschiedlicher Sprachen in diversen Situationen und Settings im Kindergarten (etwa Kirsch 2020; Zettl 2019; Skintey 2020; Thomauske 2017 u.a.). Die systematische Untersuchung der (erst-)sprachlichen Interaktionen von Kindergartenkindern sowie die Frage, von welchen Aspekten das sprachliche Handeln der Kinder beeinflusst wird (etwa Gesprächspartner*in, wahrgenommene Mehrsprachigkeit des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin, Unbeobachtetheit der Situation, Freispiel vs. didaktisch-pädagogisches Angebot), bleiben jedoch bisher offen (Skintey 2020: 185; Jahreiß et al. 2018: 34). Auch eine systematische Erforschung der Rolle, die andere Sprachen als Deutsch im Rahmen der (alltagsintegrierten) Sprachbildung im Kindergarten spielen, ist noch ausständig (Lengyel 2017: 281). Lengyel konstatiert in diesem Zusammenhang auch, dass „noch kein systematisch ausgearbeitetes Konzept für die Integration der Mehrsprachigkeit vorliegt" (Lengyel 2017: 281). Ebenso fehlen bislang Studien, die sich mit dem Umgang kultureller Unterschiede im Elementarbereich beschäftigen (Diehm und Panagiotopoulou 2011: 17).

Die Erwartung, dass die vorschulische Einrichtung vor allem dazu diene, den Kindern Deutsch beizubringen, wird nicht nur durch bildungspolitische Bestrebungen sichtbar, sondern auch von Erziehungsberechtigten geteilt. Dies zeigt beispielsweise eine Interviewauswertung von Otyakmaz und Westphal (2018: 178): Kritisiert wird von in Deutschland befragten deutsch- sowie

deutsch-türkischsprachigen Eltern einerseits, dass die Deutschförderung zu wenig systematisch angeboten werde, andererseits, dass eine zu geringe sprachliche Durchmischung der Kinder dazu führe, dass das Interesse für die Deutschförderung seitens der Institution nachlasse. Interessant ist hierbei, dass diese Erwartungen meist ausschließlich von den befragten Eltern mit sogenanntem Migrationshintergrund angesprochen werden. Damit zeige sich, dass der allgemeine Diskurs um den Wert eines frühen Kindergartenbesuchs vor allem bei diesen Eltern angekommen sei (Otyakmaz und Westphal 2018: 178). Deutsch steht dabei im Vordergrund, was die Aussage einer Kindergartenleiterin verdeutlicht: „*Diese Kinder könn[t]en* zum Kindergarteneintritt *wirklich kein Wort*" (Kuhn 2018: 84, Herv. i. O.). Kuhn und Neumann (2019: 14) verweisen darauf, dass Kinder dadurch viel über das Prestige von Sprachen sowie die impliziten Sprachregeln im Kindergarten lernen.

Teil dieser Haltungen und Vorgehensweisen ist ein steter Verwertungsgedanke: Andere Sprachen zu lernen bzw. sich anzueignen wäre demnach erstens immer unter der Prämisse der Unterstützung der Deutschsprachaneignung zu argumentieren (Dirim und Khakpour 2018: 221) und zweitens als Ressource für das spätere Leben zu sehen, wobei hier die Problematik von symbolisch ‚richtigen' (z.B. Sprachen des europäischen Raum) und ‚falschen' (Migrations- und Minderheitensprachen) Sprachen zu diskutieren wäre (Abdessadok und Mai 2017: 58, 60). Hier zeigen sich verschiedene machtvolle, Mehrsprachigkeit hierarchisierende und differenzierende Wertediskurse (Abdessadok und Mai 2017: 71). Im Sinne des sprachlichen Pluralismus (Cobarrubias 1983), der die Koexistenz von unterschiedlichen Sprachgruppen und deren Recht, zu bestehen und ihre Sprachen zu pflegen, bezeichnet (Cobarrubias 1983: 65), ist auch der Gedanke zulässig, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit weniger mit der Forderung nach Deutschsprachkompetenz und dem Bestehen im Bildungssystem zusammenhängt, sondern vielmehr mit sozialer Gerechtigkeit, die durch die Anerkennung einer pluralen sprachlichen Gesellschaft erreicht werden kann (Cobarrubias 1983).

2.3 Mehrsprachigkeit in pädagogischen Grundlagendokumenten

In österreichischen Kindergärten wird von Gesetzes wegen primär die deutsche Sprache gefördert. Verankert ist dies in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik, deren Vorgaben die Bundesländer zur Inanspruchnahme der Finanzierung durch den Bund erfüllen müssen. Die konkrete Umsetzung der festgelegten Bedingungen ist aber größtenteils Ländersache. Die För-

derung von Mehrsprachigkeit wird in der aktuellen Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik nur in Form eines Teilaspekts des zu fördernden *Entwicklungsstandes* der Kinder genannt, worunter auch „Motorik, sozial-emotionale Entwicklung, schulische Vorläuferfertigkeiten, bereichsspezifisches Wissen“ fallen (Art. 2 Abs. 8b der Art. 15a B-VG-Vereinbarung).

Vom Bildungsministerium werden fünf pädagogische Grundlagendokumente[2] vorgegeben, die von elementaren Bildungseinrichtungen anzuwenden und umzusetzen sind (Website des BMBWF[3]). Entsprechend dem Anliegen dieses Beitrags interessierten wir uns dafür, in welcher Form Mehrsprachigkeit und ihre Förderung in diesen offiziellen Dokumenten vorkommen. Eine Recherche kam zu ernüchternden Ergebnissen:

Von einer expliziten Nennung des Bildungsziels *Förderung von Mehrsprachigkeit* kann keine Rede sein, mitunter findet nicht einmal das Wort *Mehrsprachigkeit* Erwähnung. Teilweise werden das Anbieten von mehrsprachigen Liedern bzw. Büchern genannt und einzig im *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* (BMBFJ 2010a) wird der Einbezug der vorhandenen Erstsprachen empfohlen. Die in den Grundlagendokumenten formulierten Empfehlungen können aber als unspezifisch und unkonkret bezeichnet werden, insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die tatsächliche Umsetzung der Leitlinien Ländersache ist und es dementsprechend zu unterschiedlichen Umsetzungen in der Praxis kommt. Zusammenfassend können wir konstatieren, dass die sowohl in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik als auch in den vom Bildungsministerium vorgeschriebenen pädagogischen Grundlagendokumenten vorherrschende Konzentration auf Deutsch unweigerlich zu einer Marginalisierung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten (Weichselbaum und Blaschitz 2019: 170) führt.

---

2 Diese Dokumente sind: *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan* (BMBWF 2020), *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* (BMBFJ 2010a), *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (BMB 2016), *Werte leben, Werte bilden: Wertebildung im Kindergarten* (PH NÖ 2018) und *Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt: Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern* (BMBFJ 2010b).

3 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html (Abruf am 19. April 2021).

3 Kulturreflexivität im Kindergarten

Erziehungsberechtigte und Kindergärten sollten Kindern die gesellschaftliche Normalität von Diversität näherbringen. Zumindest für den Kindergarten wissen wir aber, dass das Thema kulturelle und sprachliche Diversität mitunter in direkter oder indirekter Form durchaus problematisch vermittelt wird (Kuhn 2018; Dirim und Khakpour 2018: 220). So gilt beispielsweise „die Annahme patriarchaler Geschlechterverhältnisse von Familien aus den Balkanstaaten [...] mittlerweile als ein ‚Common Sense' unter pädagogischen Fachkräften" (Kuhn 2018: 85). Weiters sind Äußerungen zum angeblich rauen Umgang von migrantisch attribuierten Eltern ihren Kindern gegenüber (Kuhn 2018: 85–86) sowie das Vorurteil, diese Eltern träfen nicht die richtigen Bildungsentscheidungen für ihre Kinder und seien nicht in der Lage, ihre Kinder selbst adäquat zu fördern, belegt (Betz et al. 2013: 75). Die genannten Vorurteile bzw. kulturellen Deutungsmuster[4] migrantisch bzw. sozioökonomisch schwach attribuierten Eltern gegenüber sind auf die „weit verbreitete[n] Annahmen über die mangelnde bzw. fehlende Adäquatheit der Erziehungsvorstellungen und -praktiken von Eltern mit Migrationshintergrund" (Otyakmaz und Westphal 2018: 170) zurückzuführen. Damit einher geht häufig eine starke Defizitperspektive insbesondere auf die Erziehungskompetenz migrantisch bzw. sozioökonomisch schwach attribuierter Eltern (Kuhn 2018: 76). Diese und weitere kulturelle Deutungsmuster Eltern und Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund gegenüber lassen sich unter dem Stichwort *Paternalismus im Deckmantel kultureller Zuschreibungen/Kulturalisierungen* zusammenfassen.

Die folgenden vier diskursiven Muster werden als Repräsentationsweisen der ‚anderen Eltern' beschrieben (Kuhn 2018: 87):

1. *Homogenisierungen* der anderen sowie der eigenen Gruppe: Differenzen zwischen den imaginierten Gruppen werden erzeugt und reproduziert
2. *Kulturalisierungen*: „normativ abweichend klassifizierte Umgangsweisen – mit den Fachkräften oder mit den Kindern – werden explizit als kulturell geprägt thematisiert oder kausallogisch aus dem Migrationsstatus der Eltern abgeleitet" (Kuhn 2018: 87)
3. *Hierarchisierungen*: die ‚fremde' Gruppe wird als minderwertig(er) bezeichnet bzw. als nicht der ‚Wir-Gruppe' angehörig (Heinemann 2015: 79)

4 Deutungsmuster sind „die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich voraussetzen" (Altmayer 2006: 9).

4. *Exemplifizierungen*: beispiel- und episodenhaft gemachte – negative – Erfahrungen mit den ‚Anderen' dienen als Belege[5]

Die Unterscheidung von Kindergartenkindern in solche *mit* und solche *ohne* sogenannten Migrationshintergrund etwa erzeugt einerseits eine diskursive Homogenisierung, und andererseits wird damit in Kauf genommen, dass „recht komplexe und vielschichtige, individuelle und familiäre Lebensweisen und -verhältnisse zusammengefasst werden" (Machold 2018: 133). Zudem wird ausgeblendet, dass durch Unterscheidungen dieser Art Differenzen zwischen Kindern und ihren Familien überhaupt erst erzeugt werden (Kuhn 2018: 77).

Die skizzierten Vorgehensweisen der Unterscheidung können – so Heinemann (2015: 79) – als rassistische Unterscheidungen bezeichnet werden, „zumindest dann, wenn sie durch eine Gruppe getätigt werden, die strukturell in den Machtverhältnissen privilegiert ist und die Unterscheidungsweisen wirksam durchsetzen kann" (Heinemann 2015: 79). Nun ist es sicherlich nicht so, dass solche – letztendlich – rassistischen Zuschreibungen und Unterscheidungen absichtlich und böswillig geschehen. Vielmehr scheint „der Wissensstand zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in Kindertageseinrichtungen […] bis dato wenig systematisiert" zu sein (Sulzer 2013: 22). Dennoch ist der Kindergarten Teil gesellschaftlicher Verhältnisse (Sulzer 2013: 22) und als solcher dazu verpflichtet, „die Rechte von Kindern auf Verschiedenheit und auf Freiheit von Diskriminierung zu wahren" (Sulzer 2013: 22). In diesem Sinne muss es das Bestreben von Bildungseinrichtungen sein, sich „sensibel [zu] zeigen für die Bedarfe und Verschiedenheit der jeweiligen Personen und auf dieser Basis Partizipation [zu] erhöhen" (Sulzer 2013: 22). Dies kann etwa durch Kulturreflexivität im Umgang mit Kindern, Erziehungsberechtigten und Personal sowie untereinander gelingen.

Der Begriff Kulturreflexivität zeichnet sich dadurch aus, dass weder *differenzblind* noch *differenzfixiert* (Mecheril 2008) gehandelt wird, und verweist auf eine differenzierte Reflexion des zugrunde gelegten Verständnisses von Kultur, wobei die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen und wissenschaftlichen Verständnis von Kultur zentral ist (Schweiger et al. 2015: 10). Genauso wichtig ist es aber, „Kultur nicht als die allein bedeutungsrelevante Dimension zu sehen" (Schweiger et al. 2015: 10). Das Konzept der Kulturreflexivität stützt sich

---

5 Heinemann (2015: 79) fügt dieser Auflistung noch die *Naturalisierung* hinzu: kulturelle Zeichen/Dispositionen sind naturgegeben; Zuschreibung von Mentalitäten zu bestimmten Gruppen werden vorgenommen.

auf einen dynamischen, differenzierten, offenen und zuschreibungsreflexiven Kulturbegriff (Pritchard-Smith 2019: 1).

> Kulturreflexiv zu handeln heißt, die eigene differenzierte Wahrnehmung weiterzuentwickeln, sich seiner eigenen Zuschreibungen, Stereotypen und Verallgemeinerungen bewusst zu werden, sie kritisch zu hinterfragen und sich mit dem eigenen Kulturbegriff auseinanderzusetzen.
>
> (Pritchard-Smith 2019: 2)

Um zu vermeiden, dass in Bildungsinstitutionen aufgrund von Kultur bzw. kulturellen Zuschreibungen „exkludierende Praktiken" (Kuhn 2018: 82) vorgenommen werden, wäre es wichtig, dass Pädagog*innen ihre eigenen sprachlichen Verhaltensweisen und kulturellen Deutungsmuster reflektieren (Sulzer 2013). Zudem sollten sie sich bewusst sein, dass „im Sprechen über Differenz die Gefahr besteht, Rassismen zu reproduzieren" (Heinemann 2015: 80). Abschließend ist es uns wichtig festzuhalten, dass es per se ‚nicht illegitim' ist, über Kultur zu sprechen (Heinemann 2015: 81), es aber einer ‚erhöhten Anstrengung' bedarf, um nicht unhinterfragt zuschreibende Deutungsmuster zu reproduzieren (Heinemann 2015: 81).

4 Perspektiven mehrsprachiger kulturreflexiver Sprachbildung

Im Folgenden werden Perspektiven für eine gelingende mehrsprachige Sprachbildung sowie für einen reflektierten Umgang mit kulturellen Zugängen in pädagogischen Settings im Kindergarten vorgestellt, dabei werden auch mögliche Konsequenzen einer kontinuierlichen Berücksichtigung dieser für alle Akteur*innen des Kindergartens genannt.

Sobczak-Filipczak (2013: 80) nimmt an, dass in österreichischen Kindergärten nur wenige Pädagog*innen andere Sprachen als Deutsch sprechen und vor allem Assistent*innen mehrsprachige Kompetenzen mitbringen. Diese verfügen aber (noch) nicht alle über eine Pädagogikausbildung.[6] Reich (2010: 45) schlägt zur Unterstützung mehrsprachiger Kinder den Einsatz von fachlich *ausgebilde-*

6 Es ist darauf zu verweisen, dass die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch auch häufig Personen, die die Erstsprachen von Kindern sprechen (etwa Assistent*innen/Betreuer*innen) nicht erlaubt wird bzw. dies nicht für richtig erachtet wird (Weichselbaum angenommen; Thomauske 2017; Skintey 2020).

tem zweisprachigem Personal vor, wobei wir mit Sobczak-Filipczak (2013: 80) dafür plädieren, auch die sprachlichen Ressourcen der Assistent*innen für den mehrsprachigen Kindergartenalltag zu nutzen. Um den Kindern zu zeigen, dass alle Sprachen im Kindergarten erwünscht sind, müsse dies den Kindern auch verdeutlicht werden und zwar, indem „die Möglichkeit der Verwendung aller Sprachen durch alle Beteiligten, d.h. Kinder, Eltern und KindergartenmitarbeiterInnen" besteht (Sobczak-Filipczak 2013: 83; vgl. auch Thomauske 2017: 351). Zum Beispiel könnten durch mehrsprachige Informationsblätter oder Speisepläne und durch die Anwesenheit von Dolmetscher*innen bei Elternaktivitäten oder Entwicklungsgesprächen alle Erziehungsberechtigten sprachlich erreicht werden (Sobczak-Filipczak 2013: 84). Die Untersuchung von Jahreiß (2018: 149) zeigt jedoch, dass sich die Mehrsprachigkeit der Familien zumindest räumlich (z.B. durch Informationsmaterial) nicht in den von ihm untersuchten Kindergärten widerspiegelt. Einzig im Eingangsbereich sind des Öfteren Willkommensplakate in mehreren Sprachen zu finden. Hinsichtlich mehrsprachiger Angebote für Kinder zeigt Jahreiß (2018: 151) ebenfalls ernüchternde Ergebnisse: Einsprachige Bücher, die nicht in deutscher Sprache verfasst sind, finden sich in nur zwei von 65 untersuchten Kindergartengruppen. Zwei- und mehrsprachige Bücher gibt es zwar häufiger, diese sind aber für die Kinder nicht frei zugänglich. Es obliegt somit den Fachkräften, wie häufig diese Bücher im Gruppenraum aufliegen. Jahreiß (2018: 149) betont aber, dass das gemeinsame Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern mit mehrsprachigem Fachpersonal oder Erziehungsberechtigten Kinder sehr früh mit dem Thema Sprachenvielfalt in Kontakt bringen würde und verweist auch auf die dadurch erhöhte Sensibilisierung für das Thema.

Auch einsprachige Fachkräfte können auf die Mehrsprachigkeit der Kinder eingehen. Es ist beispielsweise sinnvoll, mehrsprachige Peer-Interaktionen zu ermöglichen oder mehrsprachige Medien zur Verfügung zu stellen. Vor allem das Zulassen mehrsprachiger (Peer-)Interaktionen, die durchaus im Kindergarten vorkommen, aber häufig durch das Kindergartenpersonal unterbunden werden (s. Abschnitt 2.2), wäre ein wichtiger und folgenreicher Aspekt für mehrsprachige Kinder. Durch das Gestatten ihrer Sprachen in der sonst deutschsprachigen Institution würden mehrsprachige Kinder ihre Sprache(n) als respektiert und wertvoll und nicht als etwas, das untersagt wird, wahrnehmen. Ein solches Vorgehen würde sich positiv auf die sprachliche Identität der Kinder, die ja bekanntermaßen einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Sprachaneignung ausübt, aber auch auf ihre Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit auswirken. Veranschaulicht wird das Aufgreifen der mehrsprachigen Lebenswelt von Kindern in einem Beispiel von Panagiotopoulou (2016: 26–

27), die beschreibt, wie Kinder sowie Fachkräfte eine mehrsprachige Situation meistern: Ein Kind verwendet beim Mittagessen mit weit geöffneten Augen ein griechisches Wort, das weder die anwesenden Kinder noch die Fachkraft verstehen. Die Akteur*innen versuchen nun gemeinsam herauszufinden, was das Kind gemeint haben könnte. Dies gelingt schlussendlich auch, da ein Kind die Vermutung aufstellt, dass die Suppe heiß ist, was das griechisch-sprechende Kind mit einem Nicken bestätigt. Hier wird nicht auf der deutschsprachigen Norm beharrt. Stattdessen gelingt es der Fachkraft, die Kinder dazu anzuregen, sich metasprachlich über das Gesagte zu äußern, sprachliche Vermutungen zu formulieren und schlussendlich das Wort *heiß* auf Griechisch kennenzulernen. Auch Kirsch (2020) zeigt in vielen Beispielen, wie ein mehrsprachiges, translinguales (pädagogisches) Handeln im Kindergarten sowohl von Seiten der Kinder als auch von Seiten der pädagogischen Professionellen möglich und sinnstiftend ist.

Neben dem so einfach umzusetzenden Schritt des Zulassens anderer Sprachen im Kindergarten – vor allem in Freispielsituationen –, könnten auch sprachliche Bildungsangebote wie Reime, Lieder oder Spiele in anderen Sprachen in Form von CDs oder Hörbüchern gesetzt werden (Jahreiß 2018: 170). In diesem Wecken von „Interesse an sprachlicher Vielfalt“ sieht Reich (2008: 46) die Basis von sprachlicher Bildung. So werde durch das Hören unterschiedlicher Sprachen die phonologische Bewusstheit gefördert sowie durch das Verständnis, dass Wörter in unterschiedlichen Sprachen anders klingen, die Bewusstheit für sprachliche Zeichen gesteigert. Zudem werde Kindern durch die eigene Wahl bzw. die Entscheidung, Sprachen in unterschiedlichen Situationen (nicht) zu sprechen, bewusst, wie man sich in mehrsprachigen Situationen verhält und wozu diese Entscheidungen führen können (z.B. Ausschluss von Sprecher*innen) (Jahreiß 2018: 46). Ein interessantes Projekt, das diesbezüglich bereits durchgeführt wurde und anregende Überlegungen und Ansätze bietet, ist beispielsweise *Bildungskooperationen in Grenzgebieten* (*BIG*), das auch Broschüren und Handreichungen zur Verfügung stellt.[7] Aspekte, die im Kindergarten außerdem überdacht bzw. reflektiert werden sollten, beziehen sich auf das Nutzen sprachlicher Ressourcen von mehrsprachigem Personal, das Spielmaterial (z.B. Puppen mit unterschiedlichen Hautfarben), Bücher (Abbildung sozialer Vielfalt und Realitäten sowie einer diversen Gesellschaft) oder Routinen (z.B. Essens- oder Schlafgewohnheiten) (Richter 2014: 11).

---

7 BIG-Tipps, abrufbar unter: https://www.interreg-athu.eu/fileadmin/be_user_uploads/Big_AT-HU/BIG_AT-HU_Gemeinsame_Box_Elektronische_Version.pdf (Abruf am 19. April 2021).

Wesentlich für die Umsetzung ist, dass pädagogische Fachkräfte kultursensibel und rassismuskritisch handeln (Sulzer 2013: 55). Die beiden Aspekte sind ineinander verschränkt: Zum einen bedeutet es, „sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte [...] zu sein“ (Sulzer 2013: 55), und zwar hinsichtlich der Beziehung und dem Handeln mit den betreffenden Akteur*innen, der Vorgaben der Institution sowie der eigenen Wahrnehmung (Sulzer 2013: 55). Zum anderen sollte das eigene Handeln dahingehend hinterfragt werden, ob Abwertungen auf Grund bestimmter Disponiertheiten der Kinder stattfinden. Ein wichtiger Schritt wäre zudem, die Einrichtung selbst einer bewussten Reflexion zu unterziehen. So sagt etwa eine Kindergartenleiterin in Bezug auf Feste und Brauchtümer im Kindergarten:

> Alle Kulturen, Menschen und Bräuche sind Besonderheiten und werden als solche in unserem Kindergarten betrachtet. Feste und Feiern bieten sich insbesondere an, um verschiedene Kulturen und Sprachen mit einzubeziehen. Für die Feier werden Rezepte aus verschiedenen Ländern ausprobiert. Die PädagogInnen wissen, wann Ramadan und Zuckerlfest sind, aber sie werden nicht gefeiert. Im Kindergarten wird Weihnachten als Tradition angesehen und gefeiert.
>
> (Sobczak-Filipczak 2013: 298, i. O. kursiv)

Daran ist bemerkenswert, dass die Leiterin zwar zunächst die prinzipielle Gleichwertigkeit der diversen Feste und Bräuche herausstreicht und die Möglichkeit benennt, damit *verschiedene Kulturen und Sprachen (...) mit einzubeziehen*. Gleich darauf betont sie aber, dass die muslimischen Feste, die sie als *Ramadan* und *Zuckerlfest* (sic!) bezeichnet, im Kindergarten *nicht* gefeiert werden. Eine kulturreflexive Berücksichtigung bzw. Thematisierung genau solcher kulturell und ev. religiös aufgeladener Anlässe böte jedoch die Gelegenheit, der im Kindergarten offenbar vorhandenen Diversität Anerkennung zu zollen.

Besonders wichtig ist auch eine Selbst- und Praxisreflexion der Pädagog*innen. Sie würde es erlauben, eigene Wahrnehmungen, Normalitätsvorstellungen sowie Ängste oder Irritationen zu hinterfragen, um einen *Perspektivenwechsel* zuzulassen und professionelles Handeln zu ermöglichen (Sulzer 2013: 57–58). In einem von Zettl (2020: 222) beschriebenen Beispiel wird ein Kind aufgefordert, eine Elf zu *malen*. Das Kind macht zwei Striche, was die pädagogische Professionelle mit *Das hat dir Papa gezeigt, das ist auch o.k.* kommentiert. In der Folge erklärt sie dem Mädchen noch, dass die Kinder in der Schule aber eine *deutsche Eins* schreiben lernen. Neben der von Zettl (2020: 222) vorgenommenen ethnisierenden Deutung der Äußerung der Pädagogin vor dem Hintergrund, dass die Familie des Mädchens aus Nigeria und somit einer ehemaligen britischen Kolonie stammt, kann sie auch als kulturalisierend sowie homogenisierend (s. Abschnitt 3) interpretiert werden: Die Pädagogin erzeugt diskursiv

eine homogene Gruppe jener, die englische im Gegensatz zu deutschen Einsern schreiben. Zudem stellt sie eine kulturalisierende Differenzierung her zwischen dem, was der *Papa* – aus Nigeria – *dem Kind gezeigt hat* und jenem, was die – deutsche – *Schule die Kinder lehrt*. Ein solches Vorgehen könnte und sollte jedoch vor allem hinsichtlich unserer kulturell und sprachlich diversen Gesellschaft vermieden werden.

5 Fazit

Basierend auf einer ausführlichen Literaturrecherche und mit Blick auf politische Rahmenbedingungen haben wir aufgezeigt, dass in der Institution Kindergarten eine Fokussierung auf das Deutsche bei gleichzeitiger Marginalisierung anderer Sprachen und der Nicht-Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit vorherrscht. Diese Konzentration auf Deutsch geht oft mit einem fraglichen Umgang mit kulturellen Themen und einem vorurteilsbelasteten Verhältnis zu migrantisch bzw. sozial schwach attribuierten Erziehungsberechtigten einher. Auch von gesetzlicher Seite wird in Österreich ausschließlich die Förderung der Mehrheitssprache Deutsch vorgeschrieben, die Anerkennung und Einbindung weiterer Sprachen wird lediglich vereinzelt in den verpflichtend umzusetzenden pädagogischen Grundlagendokumenten empfohlen.

Dem haben wir Perspektiven zur Einbeziehung anderer Sprachen als dem Deutschen sowie Annäherungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit entgegengestellt. Mit Kulturreflexivität haben wir weiters ein Konzept vorgestellt, das für einen dynamischen und differenzierten Kulturbegriff plädiert und so auf die womöglich unbedachte Zuschreibung von kulturellen Vorurteilen aufmerksam macht.

Resümierend können wir festhalten, dass Perspektiven für die Berücksichtigung und Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern unter kulturreflexiver Perspektive durchaus vorhanden sind. Allerdings erscheint es uns notwendig, diese in die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu integrieren. Eine wertfreie Haltung der Fachkräfte, ausreichend methodisches und linguistisches Wissen hinsichtlich mehrsprachiger Sprachaneignung und -förderung, sprachsensibles Agieren und eine Modifizierung der Bildungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten (Reich 2010) im skizzierten Sinn sind die Schlagworte, die eine aufgeschlossene und zeitgemäße Institution Kindergarten in einer von Diversität geprägten Gesellschaft dringend benötigt.

Literatur

Abdessadok, Luisa & Miriam Mai. 2017. Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Diskursen zu Mehrsprachigkeit. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 41(1). 49–77.

Altmayer, Claus. 2006. „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35. 44–59.

Betz, Tanja, Frederick de Moll & Stefanie Bischoff. 2013. Gute Eltern – schlechte Eltern: Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Lena Correll & Julia Lepperhoff (Hgg.), *Frühe Bildung in der Familie: Perspektiven der Familienbildung*, 69–80. Weinheim: Beltz Juventa.

BMB. 2016. *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf (Abruf am 19. April 2021).

BMBFJ. 2010a. *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen: Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan*. https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:0712dc77-f8f3-45e0-8fe1-c972a7cd9296/Modul%20fuer%205-Jaehrige.pdf (Abruf am 19. April 2021).

BMBFJ. 2010b. *Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt: Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern*. http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden_fuer_Tageseltern.pdf (Abruf am 19. April 2021).

BMBWF. 2020. *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: Endfassung, August 2009*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf (Abruf am 19. April 2021).

Brandenberg, Kathrin, Melanie Kuhn, Sascha Neumann & Luzia Tinguely. 2017. „Weisst du auch, wie das auf Deutsch heisst?“ Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz. In Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte & Marc Schulz (Hgg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*, 253–270. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Cobarrubias, Juan. 1983. Ethical issues in status planning. In Juan Cobarrubias & Joshua A. Fishman (Hgg.), *Progress in language planning: International perspectives*, 41–85. Berlin: De Gruyter Mouton.

Diehm, Isabell. 2018. Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 11–23. Wiesbaden: Springer.

Diehm, Isabell & Argyro Panagiotopoulou. 2011. Einleitung: Einwanderung und Bildungsbeteiligung als Normalität und Herausforderung. In Isabell Diehm & Argyro Panagiotopoulou (Hgg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften*, 9–23. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dirim, İnci & Natascha Khakpour. 2018. Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hgg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung,* 201–225. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.

García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan.

Gogolin, Ingrid. 2010. Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4). 529–547.

Grosjean, Francois. 1995. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(6). 467–477.

Heinemann, Alisha. 2015. Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen 2*. 75–83.

Jahreiß, Samuel. 2018. *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas: Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*. Münster: Waxmann.

Jahreiß, Samuel, Beyhan Ertanir, Steffi Sachse & Jens Kratzmann. 2018. Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache* 2. 32–41.

Jessner, Ulrike & Elisabeth Allgäuer-Hackl. 2015. Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Elisabeth Allgäuer-Hackl, Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hgg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula,* 209–229. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kirsch, Claudine. 2020. Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. In Claudine Kirsch & Joana Duarte (Hgg.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning*, 15–33. London: Routledge.

Kuhn, Melanie. 2018. Zwischen Einschluss und Ausschluss: Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 75–89. Wiesbaden: Springer.

Kuhn, Melanie & Sascha Neumann. 2019. Hinter den Kulissen der Sprachförderung – ein soziolinguistischer Blick auf Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. In Kaleidos Bildungsgruppe Schweiz (Hg.), *Jahresbericht 2018: Bildung und Mehrsprachigkeit*, 14–15. Zürich: Edubook AG.

Lengyel, Drorit. 2017. Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, 273–285. Münster & New York: Waxmann.

Machold, Claudia. 2018. Kinder positionieren: Positionierungen als Perspektive ethnographischer Kindheitsforschung zu Differenz. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*, 133–149. Wiesbaden: Springer.

Mecheril, Paul. 2008. Weder differenzblind noch differenzfixiert: Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In IDA (Hg.), *Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“: Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität*, Tagungsdokumentation vom 5./6.12.2008, 103–114. Bonn: CJD.

Otyakmaz, Berrin Ö. & Manuela Westphal. 2018. Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hgg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte,* 169–186. Wiesbaden: Springer.

Panagiotopoulou, Argyro. 2016. *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

PH NÖ. 2018. *Werte leben, Werte bilden: Wertebildung im Kindergarten und Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Sprache/Wertebildung_im_Kindergarten.pdf (Abruf am 19. April 2021).

Pritchard-Smith, Anne. 2019. *Kulturreflexiv handeln mit Förderanregungen USB DaZ?*. https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2019/06/kulturreflexivhandelnmitdenforderanregungenusbdazbasiswissenundarbeitsvorschlage.pdf (Abruf am 16. September 2020).

Reich, Hans H. 2008. *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: das Netz.

Reich, Hans H. 2010. *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (Abruf am 23. Juli 2020).

Richter, Sandra. 2014. *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf (Abruf am 20. April 2021).

Schweiger, Hannes, Sara Hägi, & Marion Döll. 2015. Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte: Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52. 3–10.

Skintey, Lesya. 2020. *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive*. Münster: Waxmann.

Sobczak-Filipczak, Ewelina. 2013. *Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen*. Wien: Dissertation Universität Wien.

Sulzer, Annika. 2013. *Kulturelle Heterogenität in Kitas: Anforderungen an Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Thomauske, Nathalie. 2017. *Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer.

Tracy, Rosemarie. 2007. *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.

Weichselbaum, Maria. Angenommen. „Wenn man ein Kind sprachlich nicht erreichen kann, ist es auch schwierig, dann ein Kind anderweitig zu erreichen“ – Elementarpädagogische Praxis in Differenzverhältnissen. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Nadja Thoma & Doris Pokitsch (Hgg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen - Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Weichselbaum, Maria & Verena Blaschitz. 2019. Deutschförderung und sprachliche Bildung in der Elementarpädagogik – Befunde und Empfehlungen aus einem Wiener Forschungsprojekt. *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1/2). 159–175.

Zettl, Evamaria. 2019. *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer.

Zettl, Evamaria. 2020. „Du bist doch braun, du sprichst Spanisch.“ (...) „Nein, ich bin englisch“. Bearbeitung von Diversität in Alltagspraktiken einer Kindertagesstätte. In Halyna Leontiy & Miklas Schulz (Hgg.), *Ethnographie und Diversität*, 209–233. Wiesbaden: Springer.

Kathleen Plötner & Tanja Rinker

Lexical learning in an Italian-German bilingual elementary school

1 Introduction

One of the most common heritage languages spoken in the German federal state of Baden-Württemberg is Italian (Kölle 2017). It is remarkable, however, that bilingual elementary school programs for Italian are rarely found in Baden-Württemberg and also throughout Germany. According to data from the association *Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen* ('Association for early multilingualism in day care centers and schools', FMKS 2019), there are altogether 857 elementary schools with bilingual English-German classes and only 28 elementary schools with bilingual Italian-German programs in Germany. Regarding the situation in Baden-Württemberg, there are currently three elementary schools with bilingual Italian-German tracks. One of these elementary schools participated in the present study to investigate the language development during the elementary school years.[1] In this paper, we report the growth in the lexical area (nouns and verbs) at the beginning and end of first grade. Since this is a small and very heterogeneous sample, some data from selected children will also be analyzed qualitatively.

2 Theoretical background

The term *bilingual class* is used as an umbrella term for different types of programs: mostly it refers to teaching at least one subject in a language other than German or using another language in almost every subject. The term *immersion* includes the idea of teaching contents (CLIL) in foreign languages to a high degree (Zydatiß 2000: 27). Studies on bilingual programs and immersion

Note: This chapter is largely based on Plötner & Rinker (2020).

1 We would like to thank the teachers of the bilingual classes and the school administration.

Kathleen Plötner, Universität Potsdam
Tanja Rinker, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

https://doi.org/10.1515/9783110784756-006

examine the development of students' different skills, such as the development of reading skills (e.g. Linke 2015) in the context of bilingual teaching while contrasting them with monolingual school contexts (e.g. Wode 2015). Other studies analyze the attitudes and opinions of actors in immersive programs or forms of assessment (e.g. Massler et al. 2013) as well as different immersion models or the content and language design of subjects, success factors of immersion (e.g. Wode 2006, 2015) over the years. Success factors that were formulated for immersion are: use of the foreign language "over a longer period of time" (i.e. ideally over years), usage is "sufficiently intensive" (60–70 % in school contexts or whole day programs), and as "structurally diverse as possible" (i.e. in many contexts of content) (Wode 2006: 4, translation by K.P.). It should also be mentioned that sufficiently adequate qualitative input (i.e. mother tongue or similar) is necessary, which is also "rich in variants" and is used for interaction in the classroom (Kersten et al. 2009: 6–9).

Since several studies exist on vocabulary and syntax acquisition for the English-German bilingual context (e.g. Daniel 2001; Steinlen and Piske 2016; Wode 2015), some of the results relevant to this study will be summarized below. In an English-German school immersion context, one study observed significant increases in receptive vocabulary after one year of learning (Couve de Murville et al. 2016). However, the classes differed in terms of the intensity of contact with English, which also correlates with the different results. Significant increases in English vocabulary from grade 3 to grade 4 could also be found in another bilingual English-German program, where no difference between monolingual and multilingual children was observed (Steinlen and Piske 2016; also Steinlen et al. 2015).

In their study on the productive use of English in a partial immersive school program, Garbe et al. (2015) observed that in grade 1 individual lexical items were increasingly produced. Nouns such as *dog, frog, bird, picture, children*, etc. dominate. Moreover, the children produced first verbs (e.g. *play, go, sleep, drink*), articles (*the, a*) and the conjunction *and*. In grade 2, the authors found considerable increases in English language structures (and not only in single items), such as various forms of time and inflection.

Wode (2015: 21–22) shows for the verb production in English that the form *V-ing* dominates in immersion classes of grade 1 – here, however, it is often not used in the target form (e.g. **he gettings*). At the end of grade 2 students produce more uninflected *V-0* as well as *V-s* and *V-ed*. At the end of the fourth grade the number of *V-ed* has increased, *V-ing* has increased again, a decrease of *V-0* and *V-s* can be recorded. The majority of linguistic utterances is semantically and morphologically "purposeful" (Wode 2015: 23). Garbe et al. (2015: 72–73) also

observe a dominance of the present progressive, whereby they identify it without an auxiliary verb, in particular in grade 2.

A recent study on lexical learning (nouns and verbs, English and Gaelic) in a Gaelic-medium school in Scotland shows a clear discrepancy between the acquisition of nouns and verbs during the first four years of schooling and between production and comprehension. However, the difference between nouns and verbs becomes less pronounced as the grades progress (Chondrogianni et al. 2019). The different development stages of nouns and verbs in acquisition have also been documented in numerous studies (e.g. Haman et al. 2017). The developmental discrepancy between production and comprehension is called the *receptive-expressive gap* and has already been found in studies on mono- and bilingual acquisition (Gibson et al. 2012).

To our knowledge, studies on the language pair Italian-German examine language acquisition (Dittmar and Giacalone Ramat 1999; Schmitz 2006), but not language learning in immersion contexts. In the following, we report on an Italian-German bilingual program and on the acquisition of German and Italian nouns and verbs. Based on our information, this study is the first to investigate children's lexical progress in a bilingual Italian-German elementary school and to provide insight into the language acquisition processes of children who come to school already having acquired Italian language skills (except for first results of the current study reported in Plötner and Rinker 2020).

3 Research questions

The present chapter analyzes learners' progress and the growth in the receptive and productive lexical tasks for German and Italian. In particular, we examine how the lexical learning occurs in the different word classes (nouns, verbs) over the period of investigation, the first year of schooling. This leads to the following research questions:

Q1: What is the progress in the lexical area (nouns/verbs; reception/production) between test time 1 (T1) and test time 2 (T2)?

Q2: Are there relationships between high/low results in Italian and German (nouns/verbs, reception/production)?

In addition, special attention is given to the linguistic background of the learners and their success in the respective subtests (receptive/productive). Therefore, the data of six learners with different first and second languages is ana-

lyzed in more detail. The following research questions for these selected learners are formulated:

Q3: Are there differences in language comprehension and language production regarding different linguistic backgrounds of the selected learners (monolingual German, bilingual Italian-German, bilingual German-other language)?

Q4: Do high/low values in the initial position T1 (receptive/productive) continue to T2?

4 Research design

4.1 Background of the classroom context

Data was collected in a public elementary school in Baden-Württemberg. In addition to regular classes for each grade level, the elementary school includes a bilingual Italian-German class. Since almost 50% of the subjects and/or contents in individual subjects are taught in Italian, we consider the bilingual school we have investigated as an example of *partial immersion* (Zydatiß 2000: 9). In the bilingual class, lessons are taught either by a single teacher or – depending on availability – in team teaching: In the examined grade 1, German, science and mathematics lessons are carried out in team teaching, i.e. in German or Italian. It was observed by the authors that a large part of the task instructions is given in Italian and that there is a continuous change between the two languages during the team teaching in the subjects mentioned above. However, there is still a dominance of the German language (productively and receptively). It can be stated that most of the success factors listed by Wode (2006; 2015) are considered in this program: continuity (throughout elementary schooling), extensive use of the language in different contexts (Italian and German are used in the different subjects) and sufficient intensity. Input from native speakers of Italian is also guaranteed.

4.2 Subjects

The group studied consists of six- to seven-year-old children attending the above-mentioned 1st grade in the bilingual program. A detailed parents' questionnaire was used to assess the linguistic background of the students. Five of the examined children already had knowledge of the Italian language before

entering school since one of the parents regularly speaks Italian (mother tongue) with them. However, while one child (bilingual, L1=Italian) speaks exclusively in Italian with both parents and also always responds to the Italian class teacher in Italian, the other bilingual children (L2=Italian) only speak Italian with one parent to varying degrees. In addition, five other children speak a second language besides German at mother tongue level (French, Spanish[2], Romanian, Arabic and Greek). The tested children can therefore be classified as displayed in table 1:

Tab. 1: Language and gender of students for which pre- and post-test data are available

overview languages			
languages	girls	boys	total
monolingual (German)	3	4	7
bilingual (L1 = Italian, L2 = German)		1	1
bilingual (L1 = German, L2 = Italian)	2	2	4
bilingual (L1 = German, L2 = other than Italian)	2	3	5
total	7	10	17

As it can be seen, the students' background is quite heterogenous. Nevertheless, German is the dominant language, since it is the language of the environment and spoken by all students before school enrollment.

4.3 Test instruments

The children in the bilingual Italian-German class were tested in a pre-post design, at the beginning and at the end of first grade. A lexical test for verbs and nouns was used (as in Chondrogianni et al. 2019)[3]. The vocabulary test *Cross-Linguistic Task* (CLT, German version: Rinker and Gagarina 2014) was developed within the framework of an EU project. It has by now been designed in 27 languages according to the same procedure and exists for German and Italian, among others (Haman et al. 2017), thus allowing to assess lexical development

2 The child speaks Spanish with the mother and hears Italian from the father at times. The family language is German. It was counted as bilingual due to the fact that the third language is rarely used in the family.

3 Other language skills were assessed in addition, but the data is not reported here.

in two or more languages using the same instrument. In the CLT, 32 raw points can be achieved per subtest. Norms do not yet exist. As described in Haman et al. (2015), nouns and verbs were selected for the CLT because these word types exist in all languages and yet differ in acquisition between languages. Both production and understanding are recorded for nouns and verbs. A tablet version of the CLT is available for German and Italian (among other languages). In the productive part the children have to name one item each: noun: ‘What is this?’ (child: ‘A lamp’); verbs: ‘What is he/she doing?’ (child: ‘sing’, ‘He/she sings’, ‘he/she is singing’); in the receptive part they have to choose one picture out of four (e.g. ‘Show me the banana’). The test takes about 15-20 minutes per child for both languages and is carried out individually with each child on the iPad. The test was conducted at the beginning and the end of the 1st school year in individual rooms at the school by the two authors and trained assistants. The complete testing (including the tests not reported here) took about 60 minutes per child.

5 Results

At time point (T1), all students had participated in bilingual classes for three weeks. It can therefore be assumed that at T1 little receptive and productive competence (nouns, verbs) can be demonstrated in the data collected among the children without prior knowledge of Italian. The T2 testing took place at the end of the school year 2018/2019, about one month before the summer break. A time point 3 (T3) was planned for the end of the second school year, so that both languages could be observed longitudinally, but had to be cancelled due to the Covid-19 pandemic. It was postponed to the beginning of the fall 2020.

5.1 Quantitative results

In the following, the pre- and post-data of the children are shown for the entire group (Tab. 2). The great linguistic heterogeneity of the group would suggest splitting the data according to linguistic background, but the group with n=17 is too small.

Tab. 2: Raw scores reached in the vocabulary test (CLT). Noun_comp/Verb_comp = noun/verb comprehension, Noun_prod/Verb_prod = noun/verb production; max score: 32 points; Standard Deviation in parentheses

	Noun_comp	Verb_comp	Noun_prod	Verb_prod
German_T1	31.4 (0.8)	29.7 (2.0)	27.5 (3.1)	22.3 (5.3)
Italian_T1	18.1 (7.3)	12.7 (7.5)	2.9 (5.3)	0.7 (2.7)
German_T2	31.8 (0.3)	30.6 (1.1)	29.8 (1.6)	25.1 (3.8)
Italian_T2	22.0 (6.2)	14.4 (7.9)	12.9 (5.7)	2.4 (3.5)

In the German test part, the scores are already quite high at T1. The table also shows the typical CLT distribution of nouns > verbs and comprehension > production (Haman et al. 2017). However, even at T2 there are still increases in those areas where no ceiling effects were found: In noun production, there is an increase of 2.3 points, in verb production an increase of 2.8 points.

In the Italian test, there are developments in all areas, too. In the receptive part, there is an increase of 3.9 points in nouns and 1.7 points in verbs. In the verb production in Italian, there are 1.7 points more at T2. The increases are particularly large in the area of noun production, with an additional 10 points at group level (from 2.9 to 12.9).

5.1.1 Language comprehension German/Italian

For the following comparison, we selected a total of six students. The selection criteria were based on the first and second language (or two first languages) and the gender of the learners (3 boys, 3 girls): It_07 and It_14 are monolingual (German), It_05 and It_17 are bilingual (German = L1, other Romance language = L2) and It_01 and It_13 are also bilingual (L1 = German/Italian, L2 = Italian/German, marked with an asterisk (*) in the following). The following data was collected for those students in the language comprehension part of the CLT (refer to table 3).

Tab. 3: Language comprehension German (nouns and verbs) T1 and T2

language comprehension German						
German	It_01* biling.*	It_05 biling.	It_07 monol.	It_13* biling.*	It_14 monol.	It_17 biling.
noun T1	31	32	32	32	32	32
noun T2	32	32	32	32	32	31
difference	+1	+0	+0	+0	+0	-1
verb T1	28	29	28	31	26	28
verb T2	30	30	30	31	31	31
difference	+2	+1	+2	+0	+5	+3

Tab. 4: Language comprehension Italian (nouns and verbs) T1 and T2

language comprehension Italian						
Italian	It_01* biling.*	It_05 biling.	It_07 monol.	It_13* biling.*	It_14 monol.	It_17 biling.
noun T1	31	20	18	25	12	24
noun T2	31	29	15	29	15	27
difference	+0	+9	-3	+4	+3	+3
verb T1	21	1	1	7	0	1
verb T2	24	17	14	18	6	9
difference	+3	+16	+13	+11	+6	+8

In the receptive results of the German nouns, no relevant differences in the results of the examined bilingual students (marked with *) are discernible. Even at T1, maximum values can be achieved by the students. In the receptive part of the verbs, minimal differences can be noted at T1, but these seem to be native language-independent. The bilingual child It_01 reaches the same scores as monolingual children, the lowest score of the group examined here even comes from a monolingual German child. However, at T2, all children can assign between 30 and 31 verbs.

In the Italian language, particular differences are obvious: At T1, the bilingual child It_01 (Italian-German) achieved the highest results. In addition, the bilingual children with Italian as a second language can make more correct choices than the monolingual children It_07 and It_14. The bilingual child It_05 (German-French) can identify two Italian nouns more than the monolingual

child It_07. This tendency continues at T2, when It_07 approaches or even exceeds the results of the bilingual children (German-Italian). With respect to the receptive verb part, again the bilingual child It_01 (Italian-German) has achieved the highest number of correct answers. The bilingual child It_13 does not reach this score by far. The other children can show only one verb correctly. At T2, a clear increase is observed in It_05. The monolingual child It_07 also shows a high increase to 14 correctly recognized nouns and thus overtakes the bilingual child It_17. The monolingual child It_14 shows the smallest number of verbs.

5.1.2 Language production test German/Italian

The following data was collected from the six selected learners:

Tab. 5: Language production German (nouns and verbs) T1 and T2

language production German						
German	It_01* biling.*	It_05 biling.	It_07 monol.	It_13* biling.*	It_14 monol.	It_17 biling.
noun T1	28	29	28	31	26	28
noun T2	30	30	30	31	31	31
difference	+2	+1	+2	+0	+5	+3
verb T1	19	25	22	23	25	21
verb T2	20	26	26	29	23	27
difference	+1	+1	+4	+6	-2	+6

In line with the test of German noun comprehension, all children score similarly to T2 in the noun production of German nouns and achieve between 30 and 31 correct answers. Here, the initial differences seem to be relativized. All children can actively name the required nouns. Differences can be seen in the production of German verbs: The bilingual Italian-German child It_01 at T1 and T2 is below the scores of the monolingual German and bilingual Italian-German and German-X-speaking children, respectively. The bilingual Italian-German child It_13 achieves the clearest increases and also the highest score in the production of German verbs.

Tab. 6: Language production Italian (nouns and verbs) T1 and T2

language production Italian						
Italian	It_01* biling.*	It_05 biling.	It_07 monol.	It_13* biling.*	It_14 monol.	It_17 biling.
noun T1	21	1	1	7	0	1
noun T2	24	17	14	18	6	9
difference	+3	+16	+13	+11	+6	+8
verb T1	11	0	0	0	0	0
verb T2	12	3	2	4	0	1
difference	+1	+3	+2	+4	+0	+1

It_01 achieves the best results in both tests for language comprehension and production of Italian nouns and verbs. However, It_01 shows only small gains – the scores are in the average range of the gains that could be determined for all children in the quantitative part. In comparison, the other children show high gains, especially in the noun production of Italian, while for the verb production of Italian only a few verbs can be found.

Taking into account the family language background, the following results for the individual children should be highlighted:

- It_01 (bilingual Italian-German): The performance in German regarding the verbs is lower than that of the other students; the performance in Italian is far higher than that of the other students, especially for Italian verbs. There is no fast progress between T1 and T2.
- It_05 (bilingual French-German): The performance for the Italian language, especially for T2, is close to the results of the bilingual Italian-German students.
- It_07 (monolingual German): Especially in the area of Italian nouns, a strong increase in T2 can be observed; in the German language, the monolingual child does not perform significantly better than bilingual children.
- It_13 (bilingual Italian-German): High results in the production part regarding the German nouns are already observed at T1 and a progression in the German verb part is recognizable. In addition, a high progression in the production part of Italian nouns can be observed.
- It_14 (monolingual German): The result of the German nouns at T2 is comparable with that of the other students. There is a decrease in the area of German verbs and no progression in the production of verbs in Italian, but a relatively strong increase in the area of nouns in Italian.

– It_17 (bilingual Spanish-German): In the productive part, the results are not much better than the results achieved by monolingual children. However, the Italian background (based on the information in the parents' questionnaire, the father uses Italian at times) is visible in the comprehension part of the Italian nouns at T1.

5.2 Qualitative results: Language production verbs

Since the quantitative data show a clear discrepancy between comprehension and production as well as between nouns and verbs for both monolingual and bilingual children, this section will illustrate interesting findings for verb production as it constitutes the weakest area. Only the most frequent phenomena for both languages in the two tests will be summarized.

5.2.1 German

The following corpus examples (from T1) illustrate several representative examples of some central characteristics for verb production:

(1) **Die* *streichelt* *sein* *Hund*. (It_01)
she pet3SG his dog.
'She pets *his dog.'

(2) *Hund* *streicheln* (It_13)
dog petINF
'to pet a dog'

(3) *Sie* *streichelt* *ihren* *Hund*, *der* *ganz* *nett* *ist*. (It_14)
she pet3SG her dog who really nice be3SG
'She pets her dog, who is really nice.'

(4) *Sie* *tut* *den* *Hund* *streicheln*. (It_17)
she do3SG the dog petINF
'She pets the dog.'

A large part of the verbs for T1 is expressed in inflected form, which can also result from the question itself (*Was macht er/sie?* 'What is he/she doing?'). However, as a direct answer it is also possible to use the infinitive, which is

used by It_13 (see example 2) at T1. This can be seen both for verbs that are produced correctly as well as for paraphrases or hyperonyms (e.g. 'cleaning' instead of 'sweeping' or 'wiping', 'building' instead of 'bricking') and light verbs (Czinglar 2014: 66, with reference to Parodi 2000) with little semantic specification (e.g. *machen* 'making'). In the German language, some children also use an auxiliary verb construction (cf. example (4): *er tut X* 'he does X') that is common in child language and only requires the production of the target form in the infinitive.

Within the verb production in the German language, progress was visible. On the one hand, progress could be observed in the number of correct verbs (quantitative progression), and on the other hand, in the semantic differentiation as well as the verb conjugations. While in the first test, a part of the subjects names the verbs in the infinitive form, the answers in the second test contain almost exclusively a conjugated verb. (Both are counted as correct in the scoring of the CLT). The use of auxiliary verbs like *tun* 'do/does' disappears almost completely. It can be observed that the use of less frequent, more semantically differentiated verbs increases (e.g. 'tear', 'burn'). In addition, semantic associations can be found in the data, e.g. for the verb *mauern* 'lay bricks', which was first realized by some students via *bauen* 'build' and/or a semantically empty verb in combination with a noun (*er macht eine Mauer* 'he makes a wall'), before it can be used correctly.

5.2.2 Italian

For the Italian language, only small progress in verb development can be observed, especially for the verb *tagliare* ('to cut'), which is used by four of the six children. It is noticeable that the students – with the exception of It_01 – do not resort to any evasive structures in verb production. Neither nouns nor nouns in connection with semantically light verbs or verbal hypernyms are mentioned. It is possible that the children refrain from citing another verbal structure due to uncertainty or to avoid mistakes. The child It_05 is the only one to conjugate the listed verbs. It uses the structure *Il bambino/la bambina X*, whereby the article is replaced once (example 5):

(5) **Il* *bambina* *taglia*. (It_05)
theMASC girl cut3SG
'The girl cuts.'

It_01 specifies all verbs in conjugated form (3rd p.sg.) and does not add a subject. In some cases, the child falls back on semantically light verbs, such as *prendere*, *dare,* and *fare*, which are then supplemented with objects.

(6) **Prenda la mela dall'albero.* (It_01)
take3SG the apple from the tree.
'He/she picks the apple from the tree.'
(instead of *raccogliere*)

(7) *prendere le foglie* (It_01)
takeINF the leaves
'rake the leaves'
(instead of *rastrellare*)

(8) *Dà la posta.* (It_01)
give3SG the mail
'He/she posts the mail.'
(instead of *imbucare*)

The Italian-native-speaking child thus uses similar structures in the Italian verb production test as the German native speakers in the German verb production test.

6 Discussion

6.1 Lexical comprehension and production

Research question 1 (*Q1*): As in various studies on language acquisition in bilingual school contexts (Chondrogianni et al. 2019; Steinlen and Piske 2016), the present study could record increases between T1 and T2. The increase in language production of Italian nouns (+10 raw value points) is the highest of all four subtest areas. In the remaining areas, the increase lies between 0.4 and 3.9 raw points, whereby high initial scores at T1 are already available for comprehension of German nouns and verbs and for production of German nouns.

Research questions 2 and 4 (*Q2 + 4*): The qualitative perspective shows that initial differences between the learners in language comprehension of German verbs and in language production of German nouns disappear at T2, so that similar results (+/-1 raw value point difference) can be reached here. Differences

still exist in the language production of verbs in German as well as in all tested lexical areas for the Italian language. Here it can be seen that the language comprehension of nouns in Italian shows a much slower progress than the language production of Italian nouns among all learners (perhaps due to an already high score for nouns at T1), but the overall values of language comprehension are significantly higher than those of language production, as in previous studies: The observed difference between production and comprehension as well as between verbs and nouns was also reported in Chondrogianni et al. (2019), using the CLT. While nouns have been claimed to be more 'vulnerable' in the (second) language acquisition process, they can also be claimed to be more easily fostered (see Klassert et al. 2014; Sandhofer et al. 2000).

Research question 3: The data reveals differences between individual students with diverse linguistic backgrounds, but these differences cannot (yet) be systematized quantitatively. In the qualitative analysis of the six selected learners, the bilingual Italian-German speaking child (It_01) achieves the highest scores for Italian in all areas but does not progress as quickly as the other students. This may be due to the high initial scores, especially for Italian language, at T1. The increase in It_01 in all areas for both languages is between 0 and + 3 points. The scores for the Italian language are lower than the German equivalents in the comprehension and production sections which may be explained by the influence of the environmental language, i.e. German.

In the language comprehension of nouns in Italian, the Italian-German speaking children achieve higher scores than the monolingual children and the French-German speaking child It_05. At T2, the monolingual children have lower scores in the area of language comprehension of nouns in Italian than the other students. In the area of verb comprehension in Italian, this tendency cannot be observed at the time of the second study (T2). The monolingual child It_07 reached more points here than the bilingual child It_17. Altogether, the French-German speaking child It_05 achieves the highest increase in the comprehension test of Italian nouns and verbs (+16 and +9) and in the production of Italian nouns (+16). However, the child is considered by its teachers to be a particularly high-achieving learner. Whether the high scores can therefore be attributed to the linguistic background alone is questionable.

Past studies (Steinlen and Piske 2016; Steinlen et al. 2015) report no differences between monolingual and multilingual children. However, English immersion programs do not usually have the kind of heritage-language multilingualism that matches the language of immersion. Thus, in this study, we are able to report for the first time the development of individual children with a

heritage language background in an educational context where the heritage language is fostered.

6.2 Future directions

The data shows an increase in production and even more so in comprehension after one year of bilingual Italian-German schooling, and it is expected that this proportion will increase again at the third measurement point (T3). There are differences between (formerly) monolingual German and bilingual children – but mainly with regard to children who came to school with Italian language skills. These differences tend to be less remarkable at T2 for some monolingual and bilingual children (non-Italian bilingual children) as could be shown in the direct comparison of 6 learners in this article. Further analyses will provide insight into larger groups after T3 (Rinker, Bloder and Plötner under review).

With regard to the production of verbal structures in the Italian language, the results from T3 can provide further insight (analysis under way). Especially the number of produced verbs in direct comparison between the students as well as the inflection forms (infinitive or 3rd person singular) and possible extensions of verbal structures seem to be interesting for future qualitative analyses regarding the acquisition of Italian. It also remains to be investigated whether the students will use high-frequency, semantically light/empty verbs or hypernyms and/or nouns for specific Italian verbs (as a paraphrasing strategy or as a pragmatic strategy) or whether they will continue to produce only few Italian verbs in T3. It is interesting to look more closely at the nouns and verbs already produced at T1 and/or T2, and at common Italian verbal help structures in order to derive didactic implications, possibly also for foreign language teaching. Therefore, a more detailed qualitative analysis must be undertaken on this including all children's linguistic resources. It is important to consider that the CLT vocabulary requires the naming of a number of specific home activities that monolingual Italian-speaking children (in Italy) have already acquired by the time they enter school, e.g. *grattugiare* 'to grate', and *segare* 'to saw' as well as the knowledge of specific verbs for sport activities, e.g. *remare* 'to row'. For children, especially those without Italian as their home language, it is almost impossible to learn such verbs if they are not used or needed within the school context. Children address this fact repeatedly during the test ("We haven't learned that yet"). Data capturing the language used in the classroom could provide more information on the noun-verb ratio in bilingual classes.

Overall, all children showed impressive lexical gains within the first year of schooling in the newly learned or heritage language Italian. Thus, the current study adds to the existing literature on bilingual programs in Germany.

References

Chondrogianni, Vicky, Morna Butcher & Maria Garraffa. 2019. Mind the gap: Developing lexical abilities in a minority L2 through immersion education: The case of English-speaking children in Gaelic medium education. Presentation given in the context of the *Bilingualism Matters Research Symposium*, University of Edinburgh, UK, 21st September.

Couve de Murville, Stefanie, Kristin Kersten, Esther Maier, Katharina Ponto & Martina Weitz. 2016. Rezeptiver L2 Wortschatzerwerb in der Grundschule. In Anja Steinlen & Thorsten Piske (eds.), *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*, 85–121. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Czinglar, Christine. 2014. *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät: Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Fremdsprache*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Daniel, Angelika. 2001. *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Dittmar, Norbert & Anna Giacolone Ramat (eds.). 1999. *Grammatik und Diskurs: Studien / Grammatica e discorso: Studi sull'acquisizione dell'italiano et del tedesco*. (Stauffenburg Linguistik 14). Tübingen: Stauffenburg.

FMKS. 2019. *Bilinguale Angebote*. https://www.fmks-online.de/bilischulen.html (accessed 26th March 2019).

Garbe, Gabriele, Katja Schmidt & Sabine Schütt. 2015. Zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Grundschule. In Gabriele Linke & Katja Schmidt (eds.), *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven*, 53–77. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gibson, Todd A., Kimbrough D. Oller, Linda Jarmulowicz & Corinna A. Ethington. 2012. The receptive-expressive gap in the vocabulary of young second-language learners: Robustness and possible mechanisms. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1). 102–116.

Haman, Ewa, Magdalena Łuniewska & Barbara Pomiechowska. 2015. Designing Cross-Linguistic Lexical Tasks (CLTs) for bilingual preschool children. In Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong & Natalia Meir (eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 196–240. Bristol: Multilingual Matters.

Haman, Ewa, Magdalena Luniewska, Pernille Hansen, Hanne G. Simonsen, Shula Chiat, Jovana Bjekic, Agne Blaziene, Katarzyna Chyl, Ineta Dabasinskiene, Pascale E. de Abreu, Natalia Gagarina, Anna Gavarro, Gisela Hakansson, Efrat Harel, Elisabeth Holm, Svetlana Kapalkova, Sari Kunnari, Chiara Levorato, Josefin Lindgren, Karolina Mieszkowska, Laia Montes Salarich, Anneke Potgieter, Ingeborg Ribu, Natalia Ringblom, Tanja Rinker, Maja Roch, Daniela Slancova, Frenette Southwood, Roberta Tedeschi, Aylin M. Tuncer, Ozlem Unal-Logacev, Jasmina Vuksanovic & Sharon Armon-Lotem. 2017. Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics* 31(11–12). 818–843.

Kersten, Kristin, Uta Fischer, Petra Burmeister & Annette Lommel. 2009. *Immersion in der Grundschule: Ein Leitfaden. ELIAS: Early Language and Intercultural Acquisition Studies*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit. https://www.schule-mer.de/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/pdf/Presse/Kersten_et_al._2009_Immersion_in_der_Grundschule_1_.pdf (accessed 15th September 2020).

Klassert, Annegret, Natalia Gagarina & Christina Kauschke. 2014. Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 17(1). 73–88.

Kölle, Alexandra. 2017. Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft* 4. 16–21.

Linke, Gabriele. 2015. Die Entwicklung von muttersprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen bei immersiv unterrichteten Kindern: Ergebnisse eines Englisch-Immersionsprojekts an der Grundschule. In Gabriele Linke & Katja Schmidt (eds.), *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven*, 79–109. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Massler, Ute, Claudia Queißer, Michael Ewig & Yvonne Schleicher. 2013. Beurteilung von Lernerleistungen im Grundschulunterricht. In Ute Massler & Daniel Stotz (eds.), *CLIL-Unterricht in der Primarstufe: Ein theoriebasierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung*, 47–75. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Plötner, Kathleen & Tanja Rinker. 2020. Lexikalisches Lernen in einer italienisch-deutsch bilingualen Grundschulklasse. In Heiner Böttger, Julia Festmann & Tanja Müller (eds.), *Language education and acquisition research: Focusing early language learning*, 259–276. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rinker, Tanja & Natalia Gagarina. 2014. *CLT – Crosslinguistic Lexical Task – Deutsche Version*. Universität Konstanz & ZAS Berlin.

Rinker, Tanja, Theresa Bloder & Kathleen Plötner (under review). Tracing lexical development in Italian and German using the Cross-linguistic Lexical Task (CLT). *Lingue e Linguaggio*.

Sandhofer, Catherine, Linda B. Smith & Jun Luo. 2000. Counting nouns and verbs in the input: Differential frequencies, different kinds of learning? *Journal of Child Language* 27. 561–585.

Schmitz, Katrin. 2006. *Zweisprachigkeit im Fokus: Der Erwerb der Verben mit zwei Objekten durch bilingual deutsch-französisch und deutsch-italienisch aufwachsende Kinder*. Tübingen: Narr.

Steinlen, Anja K., Katrin Schwanke & Thorsten Piske. 2015. Die Entwicklung des rezeptiven englischen Wortschatzes von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in bilingualen Kitas und Schulen sowie im Fremdsprachenunterricht. In Gabriel Linke & Katja Schmidt (eds.), *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven*, 175–207. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Steinlen, Anja K. & Thorsten Piske. 2016. Wortschatz- und Leseverständnis des Englischen bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern in einer bilingualen Grundschule. In Anja K. Steinlen, & Thorsten Piske (eds.), *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten* (Forum Angewandte Linguistik 57), 123–165. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Wode, Henning. 2006. Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas: Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb. In Hildegard Rieder-Aigner (ed.), *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*, 1–16. Regensburg & Berlin: Walhalla.

Wode, Henning. 2015. Immersion in der Erprobung: Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus Schleswig-Holstein. In Linke & Katja Schmidt (eds.), *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven*, 3–41. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Zydatiß, Wolfgang. 2000. *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Mirjam Egli Cuenat

Viersprachige mündliche Textproduktion bei Kindern in Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen – eine explorative Studie

1 Einleitung

In der Schweiz erwerben alle Schülerinnen und Schüler zusätzlich zur Territorialsprache ab der 3. Schulstufe (ab dem 8. Altersjahr) eine erste und ab der 5. Schulstufe (ab dem 10. Altersjahr) eine zweite Fremdsprache. In der Regel sind dies eine zweite Landessprache und Englisch.[1] Diese bildungspolitische Setzung begründet sich aus dem gleichzeitigen Streben nach Kohäsion zwischen den Landesteilen und der steigenden Internationalisierung (EDK 2004). In den Kantonen der Ostschweiz wird Englisch als erste und Französisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Rund ein Drittel (32%) der Schüler*innen, welche eine obligatorische Schule (Pflichtschule) besuchen, bringen zusätzlich eine weitere Sprache mit (Bundesamt für Statistik 2020). Dabei muss bei der Intensität des Kontaktes mit Herkunftssprache(n), bei der Art des Erwerbs (simultan/sukzessiv) und beim Einsetzen des Lernens der Territorialsprache Deutsch (bzw. dem Deutschschweizer Dialekt[2]) von individuell sehr unterschiedlichen Bedingungen ausgegangen werden (vgl. dazu Brehmer und Mehlhorn 2018: 18–19). Obwohl der aktuelle Deutschschweizer Lehrplan (D-EDK 2016) grundsätzlich auf einer holistischen Konzeption des *mehrsprachigen Repertoires* basiert, wel-

Anmerkung: An dieser Stelle sei den Gutachtenden sowie den Herausgeberinnen für die hilfreichen Hinweise zur Überarbeitung des Beitrages gedankt. Mein besonderer Dank gilt Michele Vitacca, ehemals studentischer Mitarbeitender an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, für die Mitwirkung bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der herkunftssprachlichen Daten sowie allen teilnehmenden Schüler*innen und deren Lehrpersonen.

1 Die Wahl der Reihenfolge bei den Fremdsprachen steht den Kantonen frei.

2 Auf die Deutschschweizer Diglossie (Dialekt – Standardsprache) kann in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden, obwohl es sich um zwei relativ distante Varietäten handelt und dies auch einen Einfluss auf den multiplen Spracherwerb haben dürfte.

Mirjam Egli Cuenat, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

https://doi.org/10.1515/9783110784756-007

cher auch dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* zugrunde liegt (Europarat 2001), werden im regulären Sprachencurriculum kaum Bezüge zu Herkunftssprachen hergestellt. Durch die Verpflichtung zur Unterstützung von Unterrichtsangeboten in *Heimatlicher Sprache und Kultur* (HSK) durch die Kantone erfahren die Herkunftssprachen in der Schweiz zwar offizielle Anerkennung (Engin 2019: 490). Im Regelunterricht sind sie jedoch, wie andernorts auch, weitgehend „Privatsache der Lernenden" (Brehmer und Mehlhorn 2018: 76) und somit nur in Ansätzen Teil eines Gesamtsprachencurriculums (Hufeisen 2011).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik widmet sich seit rund 10 Jahren verstärkt der Integration von Herkunfts- und Familiensprachen in den Fremdsprachenunterricht. Dabei stand mit der Interkomprehension zunächst die Rezeption im Vordergrund, der Einbezug produktiver Fertigkeiten stellt ein Desiderat dar (Reimann 2016: 18; Kropp 2017: 122). Die sprachenübergreifende Nutzbarkeit von Textproduktionskompetenz wurde in der Bilingualismusforschung bereits mehrfach nachgewiesen (Marx 2020: 19), jedoch gibt es kaum Studien, welche in einer holistischen Perspektive Schul-, Fremd- *und* Herkunftssprachen mit einbeziehen. Im vorliegenden Beitrag wird eine explorative Analyse mündlicher monologischer Textproduktion in der Schulsprache Deutsch, in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in den Herkunftssprachen[3] bei Lernenden der 6. Schulstufe in der Ostschweiz präsentiert. Mündliche Textproduktion ist eine wichtige Wegbereiterin von Schriftlichkeit, insbesondere, wenn Herkunftssprachen im familiären Kontext mehrheitlich mündlich vermittelt werden (Roth 2019). Die Textdaten sind Teil einer Studie, welche sich in erster Linie dem Zusammenspiel der drei schulisch geförderten Sprachen widmete und nach transversal nutzbaren Ressourcen sowie nach Kontinuität am Stufenübergang fragte (Egli Cuenat 2016).

1.1 Mehrsprachiges Repertoire und Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht

Grundlage der Studie ist die Konzeption des mehrsprachigen Repertoires, welches sämtliche Sprachen eines Individuums umfasst; diese stehen untereinan-

3 Der Terminus Herkunftssprache wird hier als Sammelbegriff verwendet für die Sprachen, welche im vorliegenden Setting von den Lernenden zusätzlich zu Deutsch als Schulsprache und den Fremdsprachen Englisch und Französisch verwendet wurden (differenzierter s. Brehmer und Mehlhorn 2018: 18).

der in komplexen, dynamischen Beziehungen (Lüdi und Py 2009; Coste et al. 2009). Auf dieser ganzheitlichen Konzeption fußen auch Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung und -didaktik, welche davon ausgehen, dass sich der Erwerb einer dritten und jeder weiteren Sprache qualitativ von jenem einer zweiten Sprache unterscheidet, da bereits erworbene sprachliche Ressourcen und metasprachliche Fertigkeiten genutzt werden können (z.B. Jessner und Allgäuer-Hackl 2020). Bei herkunftsbedingt mehrsprachigen Lernenden sind die beiden Fremdsprachen bereits die dritte, vierte oder fünfte Sprache. Einige Untersuchungen weisen darauf hin, dass diese Lernenden beim schulischen Fremdsprachenerwerb Vorteile haben können, z.B. die DESI-Studie für Englisch als erste Fremdsprache (Hesse et al. 2008). Die Befunde sind aber insgesamt widersprüchlich und die Bedingungen für das Eintreten von positiven Wechselwirkungen noch wenig erforscht (Brehmer und Mehlhorn 2018: 13). Göbel et al. (2010) fanden bei der Befragung von Lehrpersonen im Nachgang zur DESI-Studie Hinweise auf günstige Auswirkungen transferfördernder Maßnahmen im Englischunterricht und weisen auf die Relevanz einer positiven Wahrnehmung von herkunftssprachlichen Kompetenzen für die Identitätsbildung hin, insbesondere auch bei Sprachen mit geringem internationalem Sozialprestige. Kropp (2017: 117–118) plädiert für einen wertschätzenden, vernetzenden Einbezug mündlicher produktiver Fertigkeiten in den Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht, sowohl im Sinne einer Motivationssteigerung durch das Sichtbarmachen von Ressourcen als auch einer gezielten Synergienutzung.

1.2 Mündliche monologische Textproduktion und Mehrschriftlichkeit

Herkunftssprachen werden oft hauptsächlich mündlich übermittelt. Auch wenn die erworbene mündliche Kompetenz häufig die Spuren eines inkompletten Erwerbs aufweist und in der informellen Alltagssprache verhaftet bleibt (Mehlhorn 2014: 165), können im Medium des Mündlichen schriftsprachliche Kompetenzen und ein *literaler Habitus* aufgebaut werden – was sich bspw. auch beim Versprachlichen von Bildgeschichten in der Herkunftssprache zeigt (Roth 2019). Die Fähigkeit, durchkomponierte, situationsungebundene Texte zu verfassen, wird als wesentlicher Aspekt von schulischer Textkompetenz und Literalität betrachtet (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008). Der Erwerb von Kohäsion in der mündlichen monologischen Textproduktion[4] wurde bei mono-

4 Für einen detaillierteren Überblick s. Egli Cuenat und Brühwiler (2020: 76–78).

lingualen Sprechenden in unterschiedlichen Sprachen breit untersucht, vor allem in narrativen Texten, aber auch weiteren Textgenres beschreibender oder argumentativer Art (z.B. Rosat 1991). Wie in der schriftlichen Textproduktion wird auch in der mündlichen Produktion die wachsende Komplexität von Diskursstrukturen und die steigende Fähigkeit, Texte vorwegnehmend zu planen, beobachtet, wobei Konnektoren wie z.B. *und*, *weil*, *aber* als besonders sensitive Marker zur Textplanung und -strukturierung angesehen werden (Schneuwly 1997). Auch in der Fremdsprachenforschung besteht wachsendes Interesse an der Untersuchung monologischer Textproduktion. So beobachteten Butler et al. (2017), dass junge Lernende bereits in den Anfangsstadien des Fremdsprachenerwerbs in der Lage waren, kohärente und kohäsive mündliche Texte zu produzieren und sich dabei auf vorhandene schulsprachliche Kompetenzen stützten. In der Bilingualismusforschung wurde die sprachenübergreifende Nutzung von Textualisierungsmechanismen im Sinne einer *Common Underlying Proficiency* (Cummins 2009) oder Transversalität (Marx 2020) bereits mehrfach nachgewiesen, seltener auch in drei Sprachen (Cenoz und Gorter 2011; Egli Cuenat 2016; Egli Cuenat und Brühwiler 2020). Riehl (2013) und Roth (2019) wiesen auf die sehr starke Heterogenität bei Textmustern und unterschiedliche Grade an Literalität in unterschiedlichen Herkunftssprachen hin. Wenk et al. (2016) zeigten in einer Interventionsstudie, wie die sprachenübergreifende Nutzung von Textmustern von der Schulsprache hin zur Herkunftssprache angebahnt werden kann.

2 Zielsetzungen, Forschungsfragen und Methode

Zielsetzung der Hauptuntersuchung (vgl. Egli Cuenat 2016; Egli Cuenat und Brühwiler 2020) war die Erforschung von sprachlicher Transversalität und stufenübergreifender Kontinuität bei schriftlichen und mündlichen produktiven Textkompetenzen in der Schulsprache Deutsch und den zwei Fremdsprachen Englisch und Französisch am Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz bei Lernenden der 6. und 7. Schulstufe. Explorativ wurde auch die mündliche Produktion in der Herkunftssprache in die Studie einbezogen, mit dem Ziel, weitere Ressourcen in den mehrsprachigen Repertoires der Lernenden abzubilden und etwas über deren Lernvoraussetzungen zu erfahren. In diesem Beitrag wird auf die mündlichen Fertigkeiten der Lernenden der 6. Schulstufe in den vier Sprachen und insbesondere auf die Herkunftssprache fokussiert. Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

1. Wie viele Lernende zeigten zusätzlich zur deutschen, englischen und französischen Produktion eine herkunftssprachliche mündliche Produktion? In welchen Sprachen liegen Texte vor?
2. Welche Leistungen sind hinsichtlich der untersuchten Textvariablen (s.u.) in der herkunftssprachlichen Produktion zu erkennen und in welchem Zusammenhang stehen diese Leistungen mit jenen in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch?
3. Welche Hinweise auf transversal nutzbare Ressourcen sind in der qualitativen Analyse der herkunftssprachlichen Texte erkennbar, insbesondere auch im Vergleich mit den Texten in der Schulsprache Deutsch und in den beiden Fremdsprachen?

Untersucht wurden Lernende im Kanton St. Gallen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung die 6. Klasse (Alter 11–13) besuchten und gemäß Schweizer Schulsystem kurz vor dem Abschluss der Primarstufe und dem Übertritt in die Sekundarstufe I standen. 192 Lernende wurden nach dem Zufallsprinzip aus 32 Klassen als Teilstichprobe für die mündliche Produktion selektioniert. Die mündliche Aufgabenstellung bestand in der Produktion von drei kurzen Videos für gleichaltrige Schüler*innen einer frankophonen Partnerklasse gemäß einem schriftlich vorgegebenen Ablauf. Dabei mussten sich die Lernenden jeweils kurz präsentieren und anschliessend ihr Lieblingstier (Deutsch), ihren Lieblingsstar (Französisch) und ihren Lieblingsgegenstand (Englisch) präsentieren. Für die Vorbereitung standen 30 Minuten zur Verfügung; sie erfolgte in Gruppen von sechs Lernenden. In der Fremdsprache durften Wörterbücher genutzt werden, und es durften auch Fragen gestellt werden. Die Aufnahme fand gleich im Anschluss daran individuell mit einem/r Versuchsleiter*in statt. Die Reihenfolge wurde stabil gehalten (D-F-E). Im Anschluss an die Aufnahme in den drei Sprachen wurden alle Lernenden gebeten, spontan zusätzlich ein Video in einer weiteren Sprache zu produzieren, falls sie eine solche sprächen, und zwar zu einem der drei vorbereiteten Themen nach freier Wahl. Forschungsethischen Grundsätzen folgend und zur Vermeidung emotionaler Probleme wurden die Lernenden klar auf die Freiwilligkeit des Sprechens in der Herkunftssprache hingewiesen. Sprachbiographische Daten wurden mittels Fragebogen erhoben. Die mündlichen Produktionen wurden transkribiert[5] und ausgewählte Textvariablen codiert. Im vorliegenden Beitrag werden Resultate zu folgenden Textvari-

5 Da die Analyse der Textstrukturen im Vordergrund stand, wurde für die Transkription ein möglichst einfaches System verwendet, welches aber einen Eindruck der mündlichen Qualität vermittelt (s. Fußnote 10 bei den Textbeispielen weiter unten).

ablen referiert: Textlänge in Segmenten[6] (*clauses*, vgl. Hickmann et al. 1994), Konnektoren als Spuren und Mittel der Textstrukturierung (Schneuwly 1997; Egli Cuenat 2016) sowie Gruß und Abschied als Genremerkmale.[7] Zusätzlich wurden qualitative Analysen der Texte vorgenommen.

3 Resultate

Von 192 Lernenden haben 61 (32%) zusätzlich einen mündlichen Text in einer weiteren Sprache produziert. Es liegen Texte in 14 Sprachen vor. Am stärksten vertreten ist Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Montenegrinisch (BKSM)[8] (18 Texte), gefolgt von Albanisch (11 Texte). Etwa gleich viele Texte (jeweils zwischen 4 und 6) finden sich in Türkisch, Tamilisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch. Ferner wurden 2 Texte in Arabisch sowie je 1 Text in Berberisch, Chinesisch, Mazedonisch, Norwegisch und Vietnamesisch produziert. Von den 61 Texten wurden 54 transkribiert, übersetzt und analysiert. Dabei wurden 8 Sprachen berücksichtigt (s. Tab. 1). Auf Transkription und Analyse der weiteren Texte wurde aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet.

Tab. 1: Textlänge in Segmenten und Konnektoren (durchschnitt. Anzahl und Standardabweichung in Klammern), Gruß und Abschied (prozentualer Anteil von Texten mit Gruß/Abschied) in der Herkunftssprache

	n	Textlänge	Konnektoren	Gruß	Abschied
BKSM	18	14.83 (4.36)	2 (1.67)	85%	67%
Albanisch	11	12.64 (5.45)	3.36 (2.6)	73%	58%
Türkisch	6	11 (4.2)	3 (1.63)	50%	33%
Tamilisch	5	14.4 (6.77)	1.4 (1.74)	80%	60%
Italienisch	5	7.2 (1.72)	2 (1.67)	80%	40%
Portugiesisch	4	16.25 (5.63)	6.5 (3.77)	100%	50%

6 Ein Segment (*clause*) enthält ein einzelnes finites oder nicht-finites Kernverb und seine Argumente. Es gibt einige Ausnahmen von dieser Regel (z.B. komplexe Konstruktionen mit Hilfs- oder Modalverben oder verblose Einheiten, vgl. Hickmann et al. 1994).

7 Weitere Variablen waren die Nennung des/der Adressaten*in außerhalb von Gruß und Abschiedsformel, die Anzahl verlangter inhaltlicher Elemente, Dank und Ankündigung des Endes des Videos.

8 Die Texte in BKSM wurden als Varietätenkontinuum in einer Gruppe zusammengefasst.

	n	Textlänge	Konnektoren	Gruß	Abschied
Spanisch	4	14.25 (3.49)	5.75 (2.68)	100%	100%
Russisch	1	13	1	100%	100%

Tab. 1 zeigt die sehr starke quantitative Variabilität der Texte in den Herkunftssprachen, zunächst bei der Textlänge: Die durchschnittlich längsten Texte in der Herkunfts- oder Familiensprache finden sich in Portugiesisch, die kürzesten in Italienisch. Während es Schüler*innen gibt, die nur die elementaren kommunikativen Funktionen realisieren (Begrüßung und Namensnennung), lösen andere die Aufgabe vollständig. Durchschnittlich am meisten Konnektoren enthalten die portugiesischen Texte, am wenigsten die tamilischen Texte. Auch bei der Anzahl der Konnektoren, wo die Spannbreite zwischen 0 und 14 liegt, ist die Variabilität sehr hoch. Gruß und Abschied finden sich am meisten im Spanischen (alle Kinder verwenden eine Formel zur Begrüßung und zur Verabschiedung) und am seltensten im Türkischen. Da die Gruppengrößen sehr gering und variabel sind, gemäß Angaben im Fragebogen Unterschiede bezüglich der Verwendung der Sprachen im Alltag bestehen und eventuelle translinguistische Unterschiede (z.B. beim Konnektorengebrauch) nicht angemessen berücksichtigt werden können, erlauben die vorhandenen Daten keine generalisierenden Rückschlüsse auf Unterschiede zwischen den Sprachengruppen, sondern geben nur einzelne, vorsichtig zu interpretierende Hinweise. Die hohen Standardabweichungen bilden die sehr hohe Variabilität innerhalb der Gruppen ab. Bei der Berechnung der Durchschnittswerte bei der Textlänge aller herkunftssprachlicher Texte zusammen (Tab. 2) wird auch deutlich, dass die Standardabweichung höher ist als bei den drei schulisch geförderten Sprachen.

Tab. 2: Textlänge in Segmenten und Konnektoren (durchschnitt. Anzahl und Standardabweichung in Klammern), Gruß und Abschied (prozentualer Anteil von Texten mit Gruß/Abschied) in den Herkunftssprachen sowie Deutsch, Englisch und Französisch (Gesamtgruppe)

	Deutsch (n=192)	Französisch (n=192)	Englisch (n=192)	Herkunftssprachen (n=54)
Textlänge	18.3 (4.5)	11.6 (2.9)	14.9 (3.8)	13.3 (5.3)
Konnektoren	6.3 (3.3)	1.3 (1.6)	3.7 (2.9)	3.9 (3.2)
Gruß	79%	71%	83%	83%
Abschied	64%	77%	81%	63%

Der Vergleich der Durchschnittswerte mit dem Gesamtdatensatz (Tab. 2) zeigt, dass Textlänge und Konnektoren in den Herkunftssprachen insgesamt unter dem Durchschnitt der Schulsprache Deutsch liegen; die Textlänge liegt leicht unter Englisch und über Französisch und die Konnektoren etwa auf gleicher Höhe wie Englisch. Grußformeln werden etwa gleich häufig wie im Englischen und im Deutschen gebraucht, häufiger als im Französischen, Abschiedsformeln dagegen weniger häufig als in den Fremdsprachen, ähnlich wie im Deutschen.

Die Berechnung von statistischen Korrelationen zwischen Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen (Tab. 3), weist darauf hin, dass Lernende, die längere Texte in den anderen Sprachen produziert haben, auch längere Texte in der Herkunftssprache (HS) produzierten. Die Korrelationen sind insgesamt schwächer zwischen der Herkunftssprache und den schulisch geförderten Sprachen als zwischen Deutsch, Englisch und Französisch untereinander, wobei dies auch mit der unterschiedlichen Stichprobengröße (n=192 vs. n=54) zusammenhängt.

Tab. 3: Intraindividuelle Zusammenhänge (Korrelationen nach Pearson) (*) p < .06: *p < .05; **p < .01; ***p < .001; ns (nicht signifikant)

	Textlänge	Konnektoren	Gruß	Abschied
D – E (n=192)	.61***	.58***	.54***	.39***
D – F (n=192)	.45***	.42***	.57***	.39***
E – F (n=192)	.57***	.54***	.66***	.56***
HS – D (n= 54)	.30*	.39**	.49***	.36**
HS – E (n= 54)	.38**	.26(*)	.53***	.34*
HS – F (n= 54)	.27(*)	ns	.57***	.26(*)

Bei der Textlänge ist der Zusammenhang am stärksten zwischen Herkunftssprache und Englisch, etwas geringer ist er mit der Schulsprache; im Französischen ist lediglich in der Tendenz ein Zusammenhang sichtbar. Bei den Konnektoren ist der Zusammenhang mit der Herkunftssprache am stärksten mit dem Deutschen; mit dem Englischen ist er nur in der Tendenz signifikant und gar nicht mit dem Französischen. Der Zusammenhang bei der Verwendung einer Grußformel ist ungefähr gleich stark wie unter den anderen Sprachen, beim Abschied ist die Korrelation schwächer und mit dem Französischen nur in der Tendenz erkennbar.

Die nachfolgend abgebildeten Transkripte illustrieren zwei Fälle mit relativ langen Texten in der Herkunftssprache. Spanisch wurde als romanische, mit

dem Französischen verwandte, internationale Verkehrssprache gewählt, Serbisch als Migrationssprache mit geringem Sozialprestige im lokalen schulischen Kontext.

Tab. 4: Textbeispiel 1: Transkripte[9] der mündlichen Texte eines Schülers mit Spanisch als Herkunftssprache

28321768 Version auf Deutsch
*CHI hallo -
*CHI ich bi dä - eh - ich bin [Vorname, Name] -
*CHI ich bin zwölf Jahre alt -
*CHI gehe zu [Name Lehrperson] in die sechste Klasse - ehm -
*CHI wohne in Wil - eh
*CHI spiel& ich spiele gerne Basketball
*CHI und tanze gerne Hip Hop -
*CHI und habe sehr viele Freunde -
*CHI mein Lieblingstier ist das Känguru -
*CHI das lebt in Australien -
*CHI ist groß und braun - eh - ja ich - werde
*CHI wenn ich es hätte
*CHI würde ich gerne auf ihm reiten
*CHI weil es sicher lustig wäre -
*CHI und - ja - ich habe dieses Tier gewählt
*CHI weil es gut kicken kann -
*CHI zum mich - mich beschützen kann
*CHI wenn ich es gut zähmen eh zähme - ja.
*CHI das Video ist jetzt dann fertig - eh -
*CHI tschüss
28321768 Version auf Englisch
*CHI hello -
*CHI my name is [Vorname, Name] - eh -
*CHI I'm twelve years old - eh -
*CHI I go eh to school with - eh [Name Lehrperson] - ehm -- eh -
*CHI I live in Wil - eh - sch& eh
*CHI I - love it
*CHI to play basketball
*CHI and dance hip hop -
*CHI I have a lot of friends - eh -
*CHI my favorite thing is my handy - eh -
*CHI it is a samsung galaxy es three - ehm – eh
*CHI I can chat with friends - eh -
*CHI I - and I also can play games
*CHI and -- speak with friends and my mother or friend yeah - and my family and yes -
*CHI this video is finishing -
*CHI byebye.

9 Transkriptionsregeln: . (Punkt) = fallende Intonation; ? (Fragezeichen) = steigende Intonation; - = kurze Pause, -- = mittlere Pause, --- = längere Pause; eh = gefüllte Pause/Verzögerungssignal; <...> zum/r Interviewer*in gewandt; $INT (...) = Redebeiträge des/r Interviewer*in; X = unverständlich; *CHI = Abkürzung für child, markiert Beginn eines neuen Segmentes.

28321768 Version auf Französisch

*CHI bonjour -
*CHI je m'appelle [Vorname, Name] - eh
*CHI j'ai douze ans - eh
*CHI je va je vais à la classe [Name Lehrper son] - eh
*CHI je habite dans Wil - eh
*CHI je aime le ehm
*CHI jouer de basket
*CHI et danser - eh hip hop - ehm -
*CHI j'ai - je ai beaucoup eh amis –
*CHI mon - mon star préféré - eh - Marko Heier
*CHI - ehm - il est grand - ehm -
*CHI et -- je --- eh <ich will mit ihm Basketball spielen> $INT (je veux jouer)
*CHI je veux jouer de basket -
*CHI et -- et --- et - et je --- <wählen?> $INT (choisir)
*CHI je choisi choisir eh
*CHI porque je jouer de basket -
*CHI et oui - c'est le fin de - de vidéo -
*CHI au revoir

28321768 Version auf Spanisch

*CHI hola
*CHI yo me llamo [Vorname, Name] -
*CHI eh tengo eh doce años -
*CHI y voy eh voy con [Name Lehrperson] - eh - en la primeria
*CHI ehm vivo en Wil eh
*CHI me gusta
*CHI jugar al básquetbol y - eh -
*CHI bailar hiphop -
*CHI tengo muchos amigos – ehm
*CHI mi - cosa favorita es - mi teléfono celular - ehm
*CHI es un Samsung Galaxy - ese tres – eh
*CHI me gusta
*CHI porque - puedo chatear - con – amigos - ehm
*CHI también – eh puedo jugar juegos
*CHI y – hablar a con mi familia con amigos - eh -
*CHI y - es mi - cosa favorita
*CHI porque - lo puedo usar para muchas cosas. -
*CHI si está cargo. X -
*CHI adiós

Der Schüler mit Spanisch als Herkunftssprache löst im Deutschen (s. Textbeispiel 1) die Aufgabe knapp, aber vollständig: Er stellt sich vor und nennt seine Hobbies. Dann beschreibt er sein Lieblingstier, das Känguru, sagt, was er gern mit ihm tun würde, begründet explizit, warum er es gewählt hat, kündet das Ende seines Videos an und verabschiedet sich. Auf Englisch löst er die Aufgabe zwar ähnlich, aber nicht vollständig, denn er begründet nicht explizit, wie in der Aufgabenstellung verlangt, warum er das Handy gewählt hat. Im Französischen löst er die Aufgabe vollständig, wie im Deutschen. Dabei greift er auf die Kompetenz der Interviewleiterin zurück, fragt auf Deutsch nach fehlendem Wortschatz, welchen er dann in seinen eigenen Text aufnimmt. Auf Spanisch wird die Aufgabe autonom und vollständig gelöst. Der Schüler hat die gleiche Aufgabe wie auf Englisch gewählt, beschreibt seinen Lieblingsgegenstand jedoch detaillierter: So begründet er die Wahl des Handys explizit. Im Gegensatz zum Englischen verwendet er nicht den Germanismus *Handy*, sondern *teléfono celular*. In allen vier Versionen beginnt der Text mit einer Begrüßung und endet

mit einer Abschiedsformel, jeweils in der entsprechenden Sprache. Vergleicht man den Konnektorengebrauch, so fällt auf, dass im Deutschen relativ häufig *und* zur Verknüpfung von Propositionen verwendet wird, neben *wenn* und *weil*; im Englischen dagegen wird nur *and* gebraucht. Im Spanischen finden sich mit *y, porque, también* und *si* ein breiteres Konnektorenspektrum als in der Schulsprache. Im Französischen werden im Vergleich zur Gesamtgruppe überdurchschnittlich häufig Konnektoren verwendet (*et*). Besonders relevant aus sprachenübergreifender Sicht ist der Rückgriff auf die spanische Konjunktion *porque*, welches mit französischen *parce que* kognat ist, denn dies kann als starkes Indiz für die Transversalität der Textproduktionsmechanismen gelesen werden. Eine weitere Spur für die Abstützung auf das Spanische könnte die örtliche Präposition *dans* sein (*j'habite dans Wil*, korrekterweise *à Wil*), welche sich vermutlich auf das spanische *en* abstützt, möglicherweise verstärkt durch Englisch und Deutsch *in*.

Bei Textbeispiel 2 wird aus Platzgründen nur das Transkript der mündlichen Produktion in der Herkunftssprache Serbisch (und seine deutsche Übersetzung) abgebildet. Der serbische Text umfasst 20 Segmente; ein Blick auf die Gesamtproduktion des Jungen zeigt beim deutschen Text eine Länge von 25 Segmenten, im Englischen von 22 und im Französischen von 15 Segmenten. Alle Versionen situieren sich somit über dem Durchschnitt (vgl. Tab. 2 und 3). Der serbische Text beginnt mit einer Begrüßung. Der Schüler verzichtet auf das Vorstellen seiner eigenen Person (Name, Alter, Hobby); er wendet sich aber direkt an seinen frankophonen Austauschpartner und kündigt an, dass er etwas aus seinem ‚normalen Land' erzählen wolle und erklärt, dass er die französische Sprache nicht so gut beherrscht. Er begründet, warum er seinen Lieblingsstar gewählt hat, erwähnt Fakten aus dessen Leben, beschreibt ihn kurz, sagt, was er gerne mit ihm unternehmen würde, kündigt das Ende seines Videos an und endet mit der serbischen Abschiedsformel *cao*. Vergleicht man diesen Text mit den Texten des anderen Lernenden, fällt die Vielzahl der metasprachlichen und -diskursiven Bezüge auf. Auffällig sind auch die vielen Konnektoren (*i* ‚und', *onda* ‚dann'), auch kombiniert, die charakteristisch für die lineare Verknüpfung in der ungeplanten Textproduktion sind (Rosat 1991). Ebenfalls charakteristisch für den spontanen mündlichen Gebrauch sind Diskursmarker wie *wie heißt es*, *keine Ahnung*, die auch anstelle von Verzögerungssignalen verwendet werden oder als Ausdruck sprachlicher Unsicherheit gedeutet werden können. Konnektoren werden auch zur nichtlinearen Verknüpfung von Propositionen auf Inhaltsebene verwendet: *jer* (‚weil') für die Initiierung der Begründung, *sad* (‚jetzt') für die zeitliche Verknüpfung (auf die Gegenwart referierend). Insgesamt erscheint der Text flüssig, komplett und kommunikativ adäquat. Im An-

satz findet sich die Textstruktur gemäß Vorgabe, aber der Text wirkt auch stark von der mündlichen spontanen Sprache geprägt.

Tab. 5: Textbeispiel 2: Transkript eines Textes auf Serbisch und seine Übersetzung auf Deutsch (durch eine andere Person; sprachliche Fehler wurden in der Übersetzung nicht kenntlich gemacht)

24271653, Junge (serbisch)	Übersetzung auf Deutsch
*CHI halo Theo	hallo Theo
*CHI ja ću ti sad malo pricati od moje - - normalne X	ich werde dir jetzt ein wenig von meinem - normalen X
*CHI kako se zove - - zemlje -	wie heißt es - - Land -
*CHI i sad ću ti pricat od mog - ovog	und jetzt werde ich dir von meinem – diesem
*CHI kako se zove - - najboljeg vaterpolista -	wie heißt es - - besten Wasserballer -
*CHI e[?] sad ja tolko dobro ne znam bas ni francuski	jetzt ich kann nicht so gut französisch
*CHI i onda ću sad pricam ovo	und dann werde ich das jetzt erzählen
*CHI ja sam njega uzeo	ich habe ihn genommen
*CHI jer on dobro igra vaterpolo -	weil er gut Wasserball spielt -
*CHI svida mi se - -	er gefällt mir - -
*CHI sad ne igra vise	jetzt spielt er nicht mehr
*CHI zavrsijo njegovu karijeru –	er hat seine Karriere beendet -
*CHI sad je neki informatikar ili tako nemam pojma - -	jetzt ist er ein Informatiker oder oder so etwas keine Ahnung - - und - er ist groß
*CHI i - on je veliki	hat viele - Muskeln -
*CHI ima puno - mišiće -	und ich würde gerne mit ihm Wasserball spielen -
*CHI i hteo bi da sa njime igram vaterpolo -	ich weiß
*CHI znam	er würde mich besiegen trotzdem -
*CHI da bi me cjepao ali ipak -	und dann - also das würde jetzt zu Ende gehen
*CHI i onda - ovo bi sad se završlo i ovaj video	auch dieses Video
*CHI i onda tako cao	und dann so ciao

4 Diskussion

Forschungsfrage 1: Rund ein Drittel der Lernenden produzierte zusätzlich zur Schulsprache Deutsch und den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch in einer weiteren verfügbaren Sprache einen mündlichen Text und es liegen Texte in 14 Sprachen vor. Dies kann als eindrückliches Zeugnis sprachlicher Diversität und vorhandener Ressourcen interpretiert werden (Kropp 2017).

Forschungsfrage 2: Die gezeigten Textproduktionen in den Herkunftssprachen reichen von einer kurzen Begrüßung und Namensnennung bis zur vollständigen und ausführlichen Lösung der Aufgabe und bestätigen Beobachtungen zur herkunftssprachlichen Leistungsheterogenität bei der Textproduktion anderer Studien (Riehl 2013; Roth 2019). Ein Vergleich hinsichtlich Textlänge und Anzahl an Konnektoren mit den Schul- und Fremdsprachen weist darauf hin, dass die Herkunftssprache im Durchschnitt schwächer als die Schulsprache und ähnlich stark wie die Fremdsprache Englisch ausgeprägt ist, stärker aber als die Fremdsprache Französisch. Letzteres gilt auch für die Begrüßung, während sich in der Herkunftssprache wie auch im Deutschen weniger Abschiedsformeln finden als in den Fremdsprachen. Mehlhorn (2014: 167) betont, wie wichtig diesbezüglich eine nicht primär defizitär geprägte Wahrnehmung sei, denn „[w]ährend bei Zweit- oder Fremdsprachenlernern jeder kleine Fortschritt gewürdigt wird und notwendige Wissenslücken als Teil des Lernprozesses angesehen werden, ist in der Bewertung der Herkunftssprachler*innen das Glas ständig halb leer“. Die Korrelationen zwischen den Leistungen in der Herkunftssprache mit jenen in den schulisch geförderten Sprachen können als Spuren von Transversalität gelesen werden und bestätigen Erkenntnisse weiterer Studien (Cenoz und Gorter 2011; Riehl 2013; Butler et al. 2017): Textplanung und -strukturierung erscheinen vorgebahnt und sprachenübergreifend nutzbar. Die Verbindungen zu Französisch sind am schwächsten.

Forschungsfrage 3: Die qualitative Betrachtung der viersprachigen Textproduktionen eines Schülers mit Spanisch als Herkunftssprache förderte ein besonderes Potenzial zwischensprachlicher Durchlässigkeit zutage, insbesondere mit Blick auf das Französische. Aber auch der spontansprachliche Konnektorengebrauch des Schülers mit Serbisch als Herkunftssprache böte Ansatzpunkte für die Schulung des zwischensprachlichen Bewusstseins (Jessner und Allgäuer-Hackl 2020), und mithin für den Aufbau von Textkompetenz in allen drei schulisch geförderten Sprachen.

Die Nutzung von herkunftssprachlichen Affordanzen könnte sich im hier untersuchten Kontext besonders auf Französisch als schulische Tertiärsprache auswirken, welches gegenüber Englisch einen schweren Stand hat: In unserer Hauptstudie wurde anhand von Regressionsanalysen gezeigt, dass bei den längsschnittlich erfassten Lernenden, die angaben, mit den Eltern eine andere Sprache zu sprechen, der Lernzuwachs bei den Konnektoren im Französischen von der 6. zur 7. Schulstufe etwas weniger stark war als bei Lernenden, die angaben, ausschließlich Deutsch oder Dialekt mit ihren Eltern zu sprechen. Im Englischen hingegen zeichnete sich für die Lernenden mit Herkunftssprache ein

leichter Vorteil ab. Im Deutschen gab es keine Unterschiede (Egli Cuenat und Brühwiler 2020: 95).

Es muss nochmals betont werden, dass es sich um eine Explorationsstudie handelt, deren Aussagekraft hinsichtlich der Entwicklung von Textkompetenzen in der Herkunftssprache und dem Vergleich mit den schulisch geförderten Sprachen limitiert ist, und zwar nicht nur aufgrund der geringen und ungleichen Anzahl an Proband*innen pro Sprache, sondern auch aufgrund der quasiexperimentellen Bedingungen: Die herkunftssprachlichen Texte wurden spontan, ohne zusätzliche Vorbereitungszeit produziert; sie basieren nicht auf einer separaten Aufgabe wie die Texte in den anderen drei Sprachen; die Lernenden durften nicht wie in den Fremdsprachen Wörterbücher nutzen; es war keine Unterstützung durch die Versuchsleitenden möglich und schließlich bestand bei der Analyse keine Möglichkeit, feinere Unterschiede zwischen dem Gebrauch von Konnektoren in unterschiedlichen Sprachen zu berücksichtigen.

5 Ausblick

Auch wenn die Studie explorativ und die Aussagekraft der Resultate beschränkt ist, so lassen sich doch einige Überlegungen für die schulische Praxis daraus ableiten. In einem sprachenübergreifend angelegten Fremdsprachenunterricht können Textgenres, wie die in den Blick genommene monologische, geplante Beschreibung im Rahmen eines Austausches, als Übungsfeld für den sprachenübergreifenden Aufbau von Textkompetenz im Medium der Mündlichkeit genutzt werden. Die Verwendung digitaler Werkzeuge wie Flipgrid (https://info.flipgrid.com) erlaubt eine sehr einfache Erstellung von gemeinsam zugänglichen kurzen Videosequenzen. Mit Blick auf das Gesamtsprachencurriculum erscheint es generell sinnvoll, in Lehrplänen monologische Textgenres als Bindeglieder zwischen Sprachen und Modalitäten zu verankern (Beacco et al. 2016: 59), und zwar zwischen Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen. Dabei könnte der Englischunterricht als Wegbereiter fungieren (Jakisch 2015: 23–25).

In der Lehrpersonenbildung können die hier berichteten Erkenntnisse und die abgebildeten Spuren vorhandener Kompetenzen für den Aufbau fehlender Normalitätsvorstellungen von mehrsprachigen Repertoires sowie einer differenzierten Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit (Sprachkompetenz, -gebrauch und -produkt) genutzt werden (Kropp 2017: 122–123): Auch wenn Lehrpersonen die Sprachen nicht beherrschen, können sie durch das Anleiten zum Produzieren und Aufnehmen mündlicher Texte in allen Sprachen die Ressourcen der Lernenden hör- und sichtbar machen. So können sie Förderpotenziale erkennen

und einen Beitrag zum Kompetenzerleben, zur positiven Wahrnehmung des plurilingualen Selbst sowie zum Aufbau einer erhöhten mehrsprachigen Bewusstheit seitens der Lernenden leisten (Jessner und Allgäuer-Hackl 2020). In Rahmen projektartiger Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen in Schul- und Fremdsprachen und HSK-Lehrpersonen könnten mit solchen Anlagen auch kooperative Lerneinheiten gestaltet und gezielt Schemata der Textkonstruktion angebahnt werden, auch in Bezug auf die schriftliche Produktion (Wenk et al. 2016). Zur Überprüfung der Wirksamkeit sprachenübergreifender Literalitätsförderung sind kontrollierte Studien mit Interventions- und Kontrollgruppen notwendig (Marx 2020), wobei der Nutzen einer positiven Valorisierung herkunftssprachlicher Ressourcen und damit des gesamten mehrsprachigen Repertoires unbestritten erscheint.

Literatur

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier & Johanna Panthier. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Brehmer, Bernhard & Grit Mehlhorn. 2018. *Herkunftssprachen* (Linguistik und Schule 4). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bundesamt für Statistik. 2020. *Obligatorische Schule: Lernende nach Bildungsstufe, Geschlecht, Staatsangehörigkeit (Kategorie) und Erstsprache*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.assetdetail.11787957.html (Abruf am 5. April 2021).

Butler, Yuko Goto, Yeting Liu & Heejin Kim. 2017. Narrative development in L1 and FL: A longitudinal study among young Chinese learners of English. In María del Pilar García Mayo (Hg.), *Learning Foreign Languages in Primary School*, 149–175. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2011. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 95(3). 356–369.

Coste, Daniel, Danièle Moore & Geneviève Zarate. 2009. *Plurilingual and pluricultural competence*, 2. Aufl. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cummins, Jim. 2009. Bilingual and immersion programs. In Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Hgg.), *The handbook of language teaching*, 161–181. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

D-EDK. 2016. *Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage: Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz.

EDK 2004 = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 2004. *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination: Beschluss vom 25. März 2004*. Bern: EDK.

Egli Cuenat, Mirjam. 2016. Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 16(1), 57–78.
Egli Cuenat, Mirjam & Christian Brühwiler. 2020. Transversale und longitudinale Kontinuität in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion in drei Sprachen am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. In Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe* I, 73–106. Münster: Waxmann.
Engin, Havva. 2019. Herkunftssprachenunterricht und Deutsch als Zweitsprache. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 489–493. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin & München: Langenscheidt.
Göbel, Kerstin, Svenja Vieluf & Hermann-Günter Hesse. 2010. Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In Cristina Allemann-Ghionda (Hg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, 101–122. Weinheim et al.: Beltz.
Hesse, Hermann-Günter, Kerstin Göbel & Johannes Hartig. 2008. Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In Eckhard Klieme & DESI-Konsortium (Hgg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (Beltz Pädagogik), 208–230. Weinheim: Beltz.
Hickmann, Maya, Henriëtte Hendricks, Françoise Roland & James Liang. 1994. *The development of reference to person, time, and space: A coding manual*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
Hufeisen, Britta. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Rupprecht Slavko Baur & Britta Hufeisen (Hgg.), *„Vieles ist sehr ähnlich“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 6), 265–282. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Jakisch, Jenny. 2015. Mehrsprachigkeitsförderung über die 1. Fremdsprache: Der Beitrag des Faches Englisch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44. 20–33.
Jessner, Ulrike & Elisabeth Allgäuer-Hackl. 2020. Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices* 1(1). 66–88.
Kropp, Amina. 2017. (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In Tina Ambrosch-Baroua, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*, 107–130. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München.
Lüdi, Georges & Bernard Py. 2009. To be or not to be … a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2). 154–167.
Marx, Nicole. 2020. Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit. In Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno & Magalie Desgrippes (Hgg.), *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und ausserschulischen Umfeld*, 15–33. Spezialnummer. Neuchâtel: Bulletin suisse de linguistique appliquée.
Mehlhorn, Grit. 2014. Mündlichkeit und Herkunftssprachen. In Eva Burwitz-Melzer & Frank G. Königs (Hgg.), *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz*

zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 165–173. Tübingen: Narr.

Portmann-Tselikas, Paul R. & Sabine Schmölzer-Eibinger. 2008. Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 39(4). 5–16.

Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 2), 15–33. Münster & New York: Waxmann.

Riehl, Claudia Maria. 2013. Multilingual discourse competence in minority children: Exploring the factors of transfer and variation. *European Journal of Applied Linguistics* 1(2). 254–292.

Rosat, Marie-Claire. 1991. A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. *Etudes de linguistique appliquée* 8. 119–130.

Roth, Hans-Joachim. 2019. Sprechen über Bilder – Literalität und Bildungssprache bei mehrsprachigen Kindern. In Lena Decker & Kirsten Schindler (Hgg.), *Von (Erst- und Zweit-) Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*, 113–152. Duisburg: Gilles & Francke.

Schneuwly, Bernard. 1997. Textual organizers and text types: Ontogenetic aspects in writing. In Jean Costermans & Michel Fayol (Hgg.), *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*, 245–263. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Wenk, Anne, Nicole Marx, Lars Rüßmann & Torsten Steinhoff. 2016. Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27(2). 151–179.

Daniel Gallo

Völkerwanderungen oder *invasioni barbariche*? DaZ in einem zweisprachigen Kontext und einer dreisprachigen Ausbildung – ein Erfahrungsbericht

1 Entstehung des *Liceo Internazionale Pascoli* (LIP) in Bozen

Der in der italienischen Verfassung verankerte *Artikel 19* zum Schutz der Sprachminderheiten aus dem Jahr 1972[1] regelt u.a. die Unterrichtssprachen an den Südtiroler Schulen (Schüler*innen an italienisch- und deutschsprachigen Schulen haben das Recht auf Fachunterricht in der eigenen Muttersprache). Ladinische Schulen bilden zwar eine Ausnahme und dürfen *nichtsprachliche Fächer* in drei Sprachen unterrichten, allerdings wurde die Einrichtung dieser Schulen gesetzlich auf ladinische Ortschaften der Provinz Bozen beschränkt. Demnach war im Gegensatz zum restlichen italienischen Staatsgebiet im mehrsprachigen Südtiroler Kontext, bis auf zwei ladinische Täler, sprachsensibler Sachfachunterricht nicht möglich. Erst der jahrelange Druck auf Politik und Institutionen hat im Jahr 2014 zum Beschluss der Landesregierung Nr. 688 *Sprachprojekte und Sachfachunterricht mit der CLIL-Methodik an den italienischsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen*[2] geführt, der die Voraussetzungen für ein mehrsprachiges Schulmodell geschaffen hat. Im Schuljahr 2016/17 wur-

1 Genehmigung des vereinheitlichten Textes der Verfassungsgesetze für das Sonderstatut Trentino-Südtirol: Dekret des Präsidenten der Republik vom 31. August 1972, Nr. 670: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/dpr-1972-670%c2%a720%c2%a7210%c2%a7250/dekret_des_pr_sidenten_der_republik_vom_31_august_1972_nr_670/i_abschnitt_errichtung_der_region_trentino_s_dtirol_und_der_provinzen_trient_und_bozen/4_kapitel_gemeinsame_bestimmungen_f_r_die_region_und_die_provinzen/art_19_span_span.aspx?q=&a=1972&n=&in=-&na=19 (Abruf am 16. November 2020)

2 Beschluss der Landesregierung vom 10. Juni 2014, Nr. 688: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/199665/beschluss_vom_10_juni_2014_nr_688.aspx?view=1&a=2014&n=688&in=- (Abruf am 16. November 2020)

Daniel Gallo, Freie Universität Bozen

https://doi.org/10.1515/9783110784756-008

de auf der Grundlage dieses Beschlusses am *Liceo delle Scienze Umane G. Pascoli Bozen* (Gymnasium mit Schwerpunkt Pädagogik und Sozialwissenschaften) erstmals ein plurilinguales Curriculum (*Liceo Internazionale Pascoli – LIP*) auf experimenteller Grundlage in der Sekundarstufe II (9. bis 13. Klasse) eingerichtet. Im Jahr 2017 folgte der Beschluss der Landesregierung Nr. 492 *Innovative Bildungswege für die italienischsprachigen Oberschulen*[3]. Dieser Schritt war und ist für das Südtiroler Bildungssystem deshalb so bedeutsam, weil es den institutionellen Weg zur Mehrsprachigkeit in pädagogischen Settings (Sachfachunterricht in den Sprachen Italienisch L1, Deutsch L2 und Englisch L3) geöffnet hat, die es bis zu diesem Zeitpunkt curricular nur an der *Freien Universität Bozen* gab.

Um das Schulcurriculum qualitativ zu sichern, wurde für die englische Sprache das international anerkannte und bewährte Modell der *Cambridge International School*[4] gewählt, das die Wahl von Schulbüchern, Lernzielen und Lehrmethoden bis hin zu den Voraussetzungen für Lehrende wie Ausbildung und Muttersprache regelt. Während das rigide Cambridge-Modell für das plurilinguale Curriculum im Sinne einer Potenzierung der englischen Sprache am *LIP* geeignet schien, konnte aufgrund der historisch-kulturellen Besonderheit Südtirols und der damit verbundenen didaktisch-pädagogischen Bedürfnisse kein bereits existierendes Curriculum für Deutsch L2 vollkommen überzeugen. Folglich wurde ein neues Konzept entwickelt, das ministeriellen Vorgaben und gesellschaftlichen Erwartungen (fachliche und sprachliche Lernziele, Kontakt zum Territorium) gerecht wird und das Potential der menschlichen Ressourcen voll ausschöpft. Das primäre Ziel dieses neuartigen Schulkonzeptes war nämlich nicht die bloße Sprachpotenzierung, sondern eine plurilinguale Ausbildung (Erwerb und Umgang mit Wissen in der L1 Italienisch, L2 Deutsch und L3 Englisch) in weiterem Sinne. Die einzigen Unterrichtsfächer, die für den sprachsensiblen Sachfachunterricht im plurilingualen Curriculum nicht infrage kamen,

---

3 Auszug aus dem Beschluss der Landesregierung vom 9. Mai 2017, Nr. 492: Das verstärkte Angebot im Bereich des Sprachunterrichts und die Tatsache, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn der Oberschule hohe Sprachkompetenzen aufweisen, sind optimale Voraussetzungen für eine internationale Fachrichtung mit einem mehrsprachigen Curriculum. Der Einsatz von Lehrpersonen deutscher oder englischer Muttersprache und verschiedene Formen des sprachlich-kulturellen Austausches fördern eine europaorientierte Entwicklung der Bildungs- und Schulwelt. [..] Die CLIL-Methodik findet sowohl für Deutsch als auch für Englisch Anwendung.“ http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/Delibera_492-2017_percorsi_innovativi.pdf (Abruf am 16. November 2020)

4 https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-igcse/subjects/ (Abruf am 16. November 2020)

waren *Literarische Fächer Italienisch* (Unterricht in einer Fremdsprache wenig gewinnbringend), *Religion* (Wahlfach) und Rechtswissenschaften (Fachtermini aus italienischem Recht, z.T. kein Äquivalent in anderen Sprachen). Für sozial- und naturwissenschaftliche Fächer schien es sinnvoller, die englische Sprache zu wählen, während Deutsch L2 für kooperative Unterrichtsformen in den Fächern *Leibeserziehung, Musikerziehung, Geschichte und Wirtschaft* geeigneter schien. Ein weiterer Grund für diese sprachliche Aufteilung der Schulfächer war die Vielfalt an Unterrichtsmaterialien im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer in englischer Sprache und die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) italienweit anerkannten, biligualen *Licei Internazionali*, die vorwiegend geisteswissenschaftliche Fächer in deutscher Sprache anbieten und diesbezüglich bereits eine Vorauswahl geeigneter Schulbücher aus dem deutschsprachigen Raum getroffen hatten. Weitere Kriterien für die sprachliche Aufteilung der einzelnen Unterrichtsfächer bildeten die Sprach- und Fachkompetenzen der Lehrkräfte und deren Bereitschaft zum Unterricht in einer Fremdsprache, die vom italienischen Bildungsministerium vorgegebenen Lehrpläne für die einzelnen Fächer, die Kontinuität im Übergang vom Biennium zum Triennium (Fächer fallen weg, neue kommen dazu) und die Fachsprachen der Abiturprüfung (um Schüler*innen nicht zu benachteiligen). Die komplexe Suche nach einer Ausgewogenheit zwischen Unterrichtssprachen, Lehrenden und Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Lernkulturen, der Einhaltung staatlich festgelegter, pädagogisch-didaktischer Lernziele und schulspezifischen Schwerpunkten hat im Lehrer*innenkollegium zu teils heftigen Diskussionen geführt. Das Curriculum des *LIP* wurde schließlich unter der Bedingung verabschiedet, dass ein wissenschaftliches Komitee das Projekt begleitet, sich alle beteiligten Lehrkräfte regelmäßig treffen und austauschen und die fach- und schulspezifischen Lernziele von *LIP*-Schüler*innen und Lernenden derselben Fachrichtung ohne sprachliche Potenzierung (*Liceo delle Scienze umane tradizionale LSUP)* regelmäßig verglichen werden.

Das große Interesse für das *LIP*, gemessen an der steigenden Zahl der Einschreibungen und der Tatsache, dass fast alle Südtiroler Schulen der Sekundarstufe II in italienischer Sprache in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20, wenn auch in abgeschwächter Form, erfolgreich Sprachpotenzierungen eingeführt haben, zeigt einerseits den Wunsch und andererseits das Vertrauen von Südtiroler Familien in eine mehrsprachige Ausbildung.

2 Das Modell des *LIP*

Als Voraussetzung für die Teilnahme am Sachfachunterricht in der L2 Deutsch gilt ein Sprachniveau B1 nach GER. Daher müssen Bewerber*innen des *LIP*[5] bei der Einschreibung ein Sprachdiplom auf diesem Niveau nachweisen. Da die Schüler*innen des *LIP* fast ausnahmslos aus Südtiroler Mittelschulen (die meisten mit DaZ-Potenzierung) stammen, sind Eingangsniveau und sprachliche Lernziele in der L2 Deutsch (B2 nach GER in der 10. Klasse und C1 in der 12. Klasse) in der Regel problemlos erreichbar. Für die englische Sprache ist bei der Einschreibung kein Sprachnachweis vorgesehen, allerdings wird auf das curriculare Abgangsniveau A2 nach GER der Sekundarstufe I aufgebaut. Zertifiziert werden Englischkenntnisse nämlich auf Niveau B1 nach GER in der 9. Klasse, B2 in der 11. Klasse und C1 in der 13. Klasse. Sprachliches Abgangsniveau (13. Klasse) des *LIP* ist folglich das Niveau C1 nach GER in den Sprachen Deutsch L2 und Englisch L3, wobei Sprachkompetenzen im *LIP* als Gymnasium mit Schwerpunkt Pädagogik nicht das einzige Lernziel darstellen, sondern vor allem dem Umgang mit dem Wissen dienen.

Das *LIP*-Modell hat zu Mischformen geführt, die es charakterisieren. So bestehen im *LIP*, neben der *CLIL*-Methode des italienischen Bildungsministeriums[6] (italienischsprachige Fachlehrkräfte mit Sprachnachweis auf Niveau C1 nach GER halten den Unterricht autonom in den Fremdsprachen Deutsch oder Englisch), Formen der Kopräsenz mit Lehrkräften deutscher Muttersprache, und zwar entweder mit Fachlehrer*innen aus *deutschsprachigen Schulen der Provinz Bozen*[7] oder gemeinsam mit einer DaZ-Lehrkraft[8]. Ziel dieser Kombinationen ist

5 *LIP*: Von 35 UE pro Woche werden 11 auf Deutsch angeboten, 7 davon als sprachsensibler Sachfachunterricht (2 UE *Geschichte*, 1 UE *Geographie*, 2 UE *Sport*, 1 UE *Musik*, 1 UE *Wirtschaft*) und 4 UE *Literarische Fächer Deutsch*, während 7 UE in englischer Sprache angeboten werden (2 UE Humanwissenschaften, 2 UE *Naturkunde*) und 3 UE *Englische Sprache und Kultur*. *LSUP*: 4 UE *Literarische Fächer Deutsch*, 3 UE *Englische Sprache und Kultur*, alle anderen Fächer in italienischer Sprache.

6 Pures CLIL: Fachlehrkraft italienischer Muttersprache im Besitz von Lehrbefähigung im Unterrichtsfach, Sprachdiplom in deutscher Sprache auf Niveau C1 nach GER und CLIL-Ausbildung, CLIL-Lehrbefähigung an Universität oder Schulamt und Eintragung in die Landesrangliste für CLIL.

7 Kopräsenz mit Fachlehrkraft aus deutscher Schule: Fachlehrkraft mit italienischem Sprachgruppenzugehörigkeitsnachweis, Lehrbefähigung im Unterrichtsfach ohne CLIL-Ausbildung und Sprachnachweis und Fachlehrkraft aus der deutschsprachigen Schule (Deutsches Schulamt der Provinz Bozen) mit Lehrbefähigung im Unterrichtsfach (hält den Unterricht in der Regel alleine).

ein handlungsorientiertes, schüler*innenzentriertes, entdeckendes und inklusives Lehr- und Lernangebot, das in der Addition verschiedener Lehr- und Lernkulturen seine Stärke zeigt. Um dies zu erreichen, braucht es neben einem strukturierten Curriculum eine gewisse intellektuelle Neugierde, Motivation und aktive Teilnahme der Lernenden, die gefördert werden müssen, und methodisch-inhaltliche Kompromissbereitschaft und Flexibilität der Lehrenden, die u.a. neue Unterrichtskonzepte ausprobieren und Mehrarbeit (Unterrichtsplanung im Klassenrat, der Fachgruppe und der Kopräsenz) in Kauf nehmen müssen.

3 Schwierigkeiten im *LIP*

Die größte Hürde bei der praktischen Umsetzung des Curriculums bleibt nach wie vor der gesetzliche Rahmen (*Artikel 19*), denn Lehrer*innen an Südtiroler Schulen müssen immer noch im Besitz eines in Italien anerkannten Studientitels, der Lehrbefähigung für das jeweilige Unterrichtsfach sowie des Sprachgruppenzugehörigkeitsnachweises (für die italienische Schule müssen sie der italienischen Sprachgruppe angehören) sein. Fachlehrkräfte aus der deutschen Schule in Südtirol, deren Studientitel und Lehrbefähigungen in Italien zwar anerkannt werden, dürfen beispielweise in der italienischsprachigen Schule kein Register führen, da sie der deutschen Sprachgruppe angehören und dadurch gegen den Artikel 19 verstoßen. Dass eine Lehrperson aus der deutschsprachigen Schule in Südtirol einer Lehrkraft italienischer Muttersprache formal nur assistieren darf, selbst wenn sie den Unterricht alleine plant und hält, bedeutet einen enormen Aufwand von finanziellen und menschlichen Ressourcen, die man anders einsetzen könnte.

Eine weitere Herausforderung bildet die Gewichtung und Leistungsmessung von (Fach-)Sprachen und Fachinhalten in nichtsprachlichen Fächern. Um zu vermeiden, dass Schüler*innen ohne Fachkenntnisse, aber mit guten Sprachkenntnissen, positive Bewertungen erhalten, hat sich das wissenschaftliche Komitee für Prozentsätze zwischen 30% und 40% für die Sprache bzw. 70% und 60% für die Fachinhalte entschieden. Allerdings ist damit das Problem der Leistungsmessung bzw. getrennten Bewertung in der Kopräsenz nicht gelöst.

8 Kopräsenz mit DaZ-Lehrkraft: Fachlehrkraft mit italienischem Sprachgruppenzugehörigkeitsnachweis, Lehrbefähigung im Unterrichtsfach, CLIL-Ausbildung und nachgewiesenem C1 nach GER und DaZ-Lehrkraft deutscher Muttersprache im Besitz einer Lehrbefähigung für DaZ.

Einerseits weil Sprache und Inhalt nur schwer voneinander getrennt werden können, andererseits da laut *Artikel 19* nur die Fachlehrkraft italienischer Muttersprache bewerten dürfte und folglich keine offizielle Richtlinie vorgegeben werden darf. Die Bewertung wird daher dem Team überlassen, was das *LIP* wiederum rekursanfällig macht.

Eine weitere Schwierigkeit ist der Gebrauch von Allgemein-, Bildungs- und z.T. Fachsprache in 3 Sprachen. Das bedeutet, dass Termini, die im monolingualen *LSUP* fächerübergreifend genutzt werden, von den Schüler*innen im *LIP* in zwei oder drei Sprachen erworben werden müssen. Auch aus diesem Grund befasst sich das Fach *Literarische Fächer Deutsch L2* im *LIP* in der 9. und 10. Klasse, anders als im *LSUP*, mit der Festigung von Bildungs- und Fachsprache aller nichtsprachlichen Fächer in der L2 Deutsch.

Fachspezifische und (lern)kulturelle Unterschiede wie beispielsweise die Problematisierung historischer Ereignisse (Schulbücher für deutsche oder englische Muttersprachler*innen nach den jeweiligen Lernkulturen und Lehrplänen konzipiert) sind ein weiterer kritischer Punkt für das *LIP*, denn Schulbücher aus dem deutschsprachigen Raum enthalten diese italienische Besonderheit nur in abgeschwächter Form. Problematisch kann auch die kulturelle Relevanz von Unterrichtsthemen in Schulbüchern sein. So werden Römer und Franken beispielsweise im deutschsprachigen Kulturraum anders wahrgenommen als im italienischen und in den Schulbüchern je nach Bezugsland mehr oder weniger vertieft bzw. anders dargestellt. Aus all diesen Gründen bedarf es im sprachsensiblen Sachfachunterricht der Ausarbeitung neuer Unterrichtsmaterialien. Zudem müssen im fremdsprachlichen Fachunterricht zeitbedingt inhaltliche Aussparungen vorgenommen werden.

Auch die Tatsache, dass der Geschichtsunterricht in Italien in Schleifen erfolgt (jeder Bildungsabschnitt behandelt die gesamte Geschichte nach kognitivem Alter), während im deutschsprachigen Raum chronologisch vorgegangen wird, erschwert die Arbeit der Lehrkräfte. Beispielsweise kommen die Germanen in deutschsprachigen Schulbüchern (und Lehrplänen) in der 6./7. Schulstufe vor, während dieses Thema in der italienischen Sekundarstufe II in der 10. Klasse behandelt wird. Lehrkräfte müssen daher Unterrichtsmaterialien aus dem jeweiligen Sprachraum den sprachlichen Kompetenzen, dem jeweiligen kognitiven Alter und der Welterfahrung der Lernenden anpassen.

4 Das *LIP* im Vergleich zur Studie von Coonan und Marangon (2007) für die Region Veneto

Die von Coonan und Marangon (2007) beschriebenen Schwierigkeiten im CLIL-Unterricht in den Bereichen Leseverstehen, mündlicher Ausdruck, Vorlesen und Sprechen und Hörverstehen, die sie in Klassen mit Sprachpotenzierung der Region Veneto auf die „Komplexität und/oder Länge des Inputs“, aber auch auf die „mangelnde Sprachkompetenz (Aussprache, Prosodie) der Lehrenden“ (Coonan und Marangon 2007: 55) zurückführen, treten am *LIP* nur z.T. auf. Die sprachliche Potenzierung nach kommunikativem Ansatz in der L2 Deutsch in der Primar- und Sekundarstufe I, solidere Sprachkenntnisse von Lehrenden und der intensive Kontakt mit dem mehrsprachigen Südtiroler Territorium (täglicher Kontakt zu Menschen deutscher Muttersprache, Vorträge, Führungen, Besuch von Museen in deutscher Sprache) bilden andere Voraussetzungen als im monolingualen Kontext der Studie von Coonan und Marangon (2007). Anders als im Veneto beobachtet, scheint die Fertigkeit Sprechen im *LIP* kaum Schwierigkeiten zu bereiten, während das Schreiben (in der L2 Deutsch, der L3 Englisch, aber auch der L1 Italienisch) ein generelles Problem darstellt. Grund dafür könnten einerseits die drei Sprachen sein (im Veneto zwei), andererseits aber auch kooperative Lernsituationen, die vorwiegend auf der Mündlichkeit basieren und oft die individuelle, zeitintensive schriftliche Produktion vernachlässigen.

Die Schwierigkeit in der Festigung von Bildungs- und Fachsprache in der L2/L3 im Biennium (9. und 10. Klasse), die Coonan und Marangon (2007) beschreiben, tritt auch im *LIP* auf. Schüler*innen scheinen vom Erwerb von Fachwortschatz bzw. dem Umgang mit fremdsprachlichen Fachtermini in produktiven Fertigkeiten besonders in den ersten Jahren überfordert. Sprachnachweise können dieses Problem nicht lösen, da sie ausschließlich kommunikative Kompetenzen in der Allgemeinsprache messen und die Fach- und Bildungssprache von Grund auf erworben werden muss.

5 Die Begriffe *Völkerwanderungen* und *invasioni barbariche* im Geschichtsunterricht

Das interkulturelle und kulturkritische Potential des *LIP* wird am Beispiel der *Völkerwanderungen* (Italienisch: *invasioni barbariche*) deutlich. Bereits eine

holistische Analyse der Lehrwerke des *LIP* (*Forum Geschichte 1*, Regenhardt et al. 2006) und des *LSUP* (*Chronostoria 2*, Solfaroli Camillocci und Farina 2010) machen methodologische und inhaltliche Differenzen augenscheinlich (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Gegenüberstellung der Lehrwerke

***Forum Geschichte 1* (Cornelsen Verlag)**	***Chronostoria 2* (SEI-Verlag)**
geringe Wissensvermittlung (Daten und Fakten)	hoher Informationsanteil (Daten und Fakten)
Anregung zur Diskussion	kaum Raum zur Diskussion
sehr konkret, z.T. Vereinfachungen	hoher Abstraktionsgrad
kaum Problematisierung historischer Ereignisse	Problematisierung historischer Ereignisse
handlungsorientiert (Rollenspiele)	darstellend
Bildmaterial cartoonhaft	Bildmaterial fotografisch
Einzelschicksale (Perspektivenwechsel) bilden Geschichte	die/eine Geschichte als festes Konstrukt
vom Detail zum Ganzen (Toiletten, Wasserversorgung, Alltag)	Interpretationen und Vertiefungen von Historikern

Abgesehen von historischen Daten und Fakten können klare kulturelle Konnotate von den verschiedenen Lehr- und Lernkulturen bis hin zu ethnozentrischen Wertungen erkannt werden. Bereits die Begrifflichkeit *Wanderung* und *Volk* bzw. *Invasion* und *Barbaren* kann Ausgangspunkt für eine fruchtbare Didaktisierung sein. Der Mehrwert der trilingualen Ausbildung (*LIP*) liegt weder ausschließlich im Erwerb sprachlicher Kompetenzen, noch in der Analyse, Reflexion und Wertung eines historischen Ereignisses, sondern in der erkenntnistheoretischen Addition und Integration unterschiedlicher, komplexer und vielschichtiger kultureller Perspektiven. Was Schüler*innen in einer monolingualen Schule (ohne sprachsensiblem Sachfachunterricht) nur aus einem Lehrwerk kennen, kann in einer bi- bzw. trilingualen Klasse in mehreren Lehrwerken zum Diskussionsanlass werden. Das pädagogisch-didaktische Spektrum reicht von Assoziationen mit den Begriffen *Wanderung* und *invasione* bis hin zur Frage/zum Verständnis, wie es dazu gekommen ist. Bereits eine erste Gegenüberstellung der Wörter, mit denen die Germanen beschreiben werden (Geschichtsbuch *Forum Geschichte 1*: *nachziehen, angreifen, eindringen, gründen, absetzen* und *Chronostoria 2*: *losschlagen, bedrohen, belagern, heimtü-*

ckisch, wütend, angreifen, überfallen, gewalttätig, überwältigen, auslöschen, besetzen, erobern und *ermorden*) führt zur Erkenntnis, dass historische Fakten bleiben, jede Geschichtsschreibung jedoch kulturell anders gefärbt ist: So sind beispielsweise in *Forum Geschichte 1* Völkerwanderungen die 5. Ursache für den Fall des Römischen Reiches (Regenhardt et al. 2006: 139), während sie für das italienischsprachige *Chronostoria 2* die Hauptursache (Solfaroli Camillocci und Farina 2010: 86) darstellen. Genau die Metabene, die zwischen Kulturen in der (sprachlichen) Narration eines historischen Ereignisses entsteht, gilt es im Unterricht zu untersuchen und reflektieren und für pädagogische Zwecke zu nutzen. Spannungen und Inkongruenzen schaffen bei kompetenten Lernenden (die Texte in der jeweiligen Zielkultur lesen) nämlich keine Unsicherheiten, sondern Diskussionsräume, die kulturkritische Reflexionen fördern und deren interkulturelle Kompetenz stärken. Die Einbringung authentischer (nicht didaktisierter) Medien wie beispielsweise Zeitschriften mit einer bestimmten historisch-wissenschaftlichen Valenz wie *Geo Epoche* und *Focus STORIA* stärkt den Erkenntnisprozess, da bereits auf der Titelseite der beiden Zeitschriften die kulturelle Färbung bildlich erkannt werden kann (*Geo Epoche* zeigt ein ärmlich gekleidetes, friedliches Bauernvolk auf Karren, *Focus STORIA* starke, schwer bewaffnete Eroberer zu Pferd, die das glorreiche Rom bedrohen). Die Kurzbeschreibungen der beiden Magazine führen dies sprachlich aus (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Kurzbeschreibungen der beiden Magazine

Beschreibung *GEO Epoche* (2016)	**Beschreibung *Focus STORIA* (2015)**
„Völkerwanderung: jenes Zeitalter, in dem germanische Stämme kreuz und quer durch das Römische Reich ziehen und die Landkarte Europas für immer verändern. West- und Ostgoten fliehen 376 von den hunnischen Kriegern über die Donau auf das Gebiet des militärisch bereits geschwächten Imperium Romanum; Ein Heft über zwei ruhelose Jahrhunderte, in denen germanische Stämme zu den Erben Roms werden – und das Fundament der abendländischen Staatenwelt schaffen.“ (*GEO Epoche* 2016: Ankündigungstext)	„Goti, Longobardi, Franchi, Vichinghi: le storie delle popolazioni venute dal nord, guerriere e primitive, che fecero dell’Italia una terra di razzìe e misero sotto assedio Roma, ma anche le gesta dei grandi generali che provarono a fermarli. E infine il vero erede di Roma: il cristianesimo e la nascita dell’Europa moderna all’alba del Medioevo.“ (*Focus STORIA* 2015: Ankündigungstext)

Durch Hospitationen des wissenschaftlichen Komitees im *LIP* und *LSUP* ist außerdem festgestellt worden, dass sich der sprachsensible Sachfachunterricht nicht nur auf den Lernstil, sondern auch auf den Lehrstil auswirkt. Im Vergleich

zum *LSUP* fällt der Geschichtsunterricht am *LIP* nämlich handlungsorientierter aus. Im *LIP* wurde eine größere Diskussionsbereitschaft der Lernenden und eine geringere Wissensvermittlung (inhaltliche Aussparung und/oder Vereinfachung) und Problematisierung der historischen Ereignisse festgestellt. Es überwiegt die Fertigkeit Sprechen, während im *LSUP* das Lesen im Vordergrund steht. Im *LIP* werden zwar weniger Kenntnisse vermittelt, diese werden jedoch besser gefestigt (vernetzt) und sind für längere Zeit abrufbar.

6 Empirische Studie zu Stärken und Schwächen des *LIP*

3 Jahre nach Einführung des *LIP* wurde im Herbst 2019 eine Umfrage bei 140 Schüler*innen aus 8 Klassen (jeweils 9. bis 12. Schulstufe, 4 des *LIP* und 4 des *LSUP*) durchgeführt. Den Schüler*innen wurden Fragebögen auf Google Forms ausgehändigt, die sie im Beisein einer Lehrperson alleine ausfüllen mussten. Ziel war ein Überblick der pädagogisch-didaktischen Auswirkungen der Sprachpotenzierung auf Lernende. Da sich *LIP* und *LSUP* ausschließlich in der Sprachpotenzierung unterscheiden (selbes Schulgebäude, selbe Fachrichtung, selbe Anzahl der UE für jedes Fach), bieten sich *LSUP*-Schüler*innen als Kontrollgruppe an.

Obwohl beide Gruppen zu Hause fast ausschließlich Italienisch (*LSUP* 83 %, *LIP* 75 %) bzw. jeweils 8% (*LSUP*) und 19% (*LIP*) Deutsch und Italienisch sprechen, hat die Umfrage gezeigt, dass *LSUP*-Schüler*innen ihre Fremdsprachkenntnisse niedriger einschätzen (30% Niveau A2 nach GER, 44 % B1, 8% B2) als im *LIP* (44% B1, 35% B2). 36% der Schüler*innen im *LSUP* und 68% im *LIP* hatten eine Sprachpotenzierung in der L2 Deutsch in der Primarstufe und/oder der Sekundarstufe I. Deutliche Unterschiede gibt es auch bei der Schulwahl. Dass 37% der Befragten vom *LSUP* „ein Abschlussdiplom“ als Hauptgrund für die Wahl der Schule angeben (*LIP* 6%), im *LIP* jedoch die „Mehrsprachigkeit“ mit 63% den wichtigsten Faktor (*LSUP* 13%) darstellt, lässt auf einen höheren Grad an intrinsischer Motivation im *LIP* schließen. Die Länge des Schulwegs spielt bei der Schulwahl mit jeweils 11% für beide Gruppen keine bedeutende Rolle, allerdings scheint die „Fachrichtung“ im *LSUP* mit 32% eine wichtigere Rolle zu spielen (Einschreibung unabhängig von der Fachrichtung im *LIP* liegt bei 90%).

Der Beliebtheitsgrad der deutschen Sprache liegt im *LIP* auf einer Skala von 1 bis 6 im Range 1-3 bei 40% und von 4-6 bei 60%, im *LSUP* hingegen scheint

Deutsch mit 68% (1-3) und 32% (4-6) deutlich unbeliebter zu sein. Mit 40% im *LIP* gegen 23% im *LSUP* wirkt sich die deutsche Sprache positiver auf den Spracherwerb des Englischen aus. Trotz Komplexität und Mehrarbeit (Sachfachunterricht in drei Sprachen), stellt der Fremdsprachenerwerb mit 43% im *LIP* eine Herausforderung dar, der sich Lernende gern stellen (*LSUP* im Vergleich 29%). 33% der Schüler*innen des *LIP* gegen 63% des *LSUP* finden keinen Gefallen daran.

Die von allen Lehrkräften des *LIP* beobachtete Schwierigkeit in der Fertigkeit Schreiben in deutscher Sprache wird auch von den Schüler*innen bestätigt. 13% der Lernenden aus dem *LIP* geben in der Selbsteinschätzung die Fertigkeit Schreiben als Stärke an (*LSUP* 33%), während es 52% als Schwäche empfinden (*LSUP* 25%). Die Fertigkeit Sprechen fällt anders aus: 37% der Lernenden vom *LIP* gegen 19% vom *LSUP* geben die Fertigkeit Sprechen als Stärke an. Eine Erklärung dafür können vorwiegend mündliche diskursiv-partizipative Arbeitsformen und vernachlässigte Schreibförderung in der Primar- und Sekundarstufe I sein.

Die Kommunikation in- und außerhalb der Schule mit Muttersprachler*innen in den Zielsprachen Deutsch und Englisch ist für Schüler*innen des *LIP* mit 79% (23% im *LSUP*) natürlicher. 30% der *LIP*-Schüler*innen sprechen mit Deutschsprachigen in der Regel Deutsch, 48% geben an, in Südtirol gern Deutsch zu sprechen, und nur 8% wünschen sich keinen Kontakt zu Deutschsprachigen. Im *LSUP* sind es jeweils 8%, 22% und 25%. Außerdem drücken 59% der *LIP*-Schüler*innen Interesse am Erwerb von lokal gefärbten Varianten des Deutschen (Umgangssprache/Dialekt) aus, im *LSUP* sinkt dieser Prozentsatz auf 19%. Dies zeigt den Wunsch im *LIP* nach Kommunikation und gegenseitigem Verständnis in der täglichen Raumpraxis.

Trotz sprachlicher Komplexität ist das Fach *Geschichte* im *LIP* auf einer Skala von 1 bis 6 im Range 1-3 mit 44% und 4-6 mit 56% beliebter als im *LSUP* (Range 1-3 60% und 4-6 40%). Die positivere Einstellung zum Deutschen wird auch in der Vorstellung von den Germanen ersichtlich, denn 76% der *LIP*- und 59% der *LSUP*-Schüler*innen haben dem Volk der Germanen Bild 1 (friedliches Volk, das sich versammelt und diskutiert) (*LSUP* 59%) und nicht Bild 2 (halbnackte, bewaffnete und gefährliche Krieger) zugeordnet.

Die positivere Einstellung zur deutschen Sprache, deutschsprachigen Südtiroler*innen und den Germanen, kann auch auf Menschen aus dem deutschsprachigen Raum ausgeweitet werden, zu denen Schüler*innen aufgrund ihrer Lebenserfahrung noch kaum Kontakt hatten. 39% der Befragten aus dem *LSUP* beschreiben „Menschen aus dem deutschen Sprachraum heute“ als *arrogant* und 11% als *gewalttätig* (im *LIP* jeweils 25% und 5%). Im *LIP* werden Deutsche

heute mit 40% als *freundlich* (*LSUP* 27%), mit 75% als *gebildet* (*LSUP* 54%) und mit 84% als *zivilisiert* (*LSUP* 57%) bezeichnet.

7 Konklusio

Angesichts der Umfrageergebnisse kann die Wahl, den gesetzlichen Spielraum nach der Lockerung des *Artikels 19* auf didaktisch-pädagogischer Ebene voll auszunutzen (zusätzlich zur L2 Deutsch auch die L3 Englisch als Fach- und Bildungssprache), als gelungen betrachtet werden. Die öffentliche Zustimmung und das Vertrauen sowohl italienisch- als auch deutschsprachiger Familien in das *LIP* zeigt, dass eine plurilinguale Ausbildung den Erwartungen und Bedürfnissen der Südtiroler Bevölkerung entspricht und alte kulturelle Denkmuster, wie beispielsweise Mehrsprachigkeit in pädagogischen Settings als Gefahr einer identitären Verwässerung, allmählich verdrängt werden. Laut Umfrage scheint die Akzeptanz des Deutschen (Kultur, Sprache und Sprecher*innen) im *LIP* nämlich allgemein höher zu sein als im *LSUP*, das Unterrichtsfach *Geschichte* in der L2 Deutsch trotz Mehraufwand beliebter, sowie der Wunsch nach Kontakt mit Muttersprachler*innen in der L2 Deutsch stärker. Dass sich Schüler*innen aus dem plurilingualen Zweig eher ein Studium bzw. ein Leben im deutsch- oder englischsprachigen Raum vorstellen können als die Kontrollgruppe, zeugt von Offenheit für Fremdes, intellektueller Neugierde und Bereitschaft für neue Erfahrungen, auch wenn diese mühsam sind. Daraus kann geschlossen werden, dass das *LIP* eine neutrale und vertrauenswürdige Ebene geschaffen hat, auf der Lernende kulturellen *frames* aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum in der jeweiligen Sprache in Form von Schulbüchern, Lehrkräften, Mitschüler*innen aus dem jeweiligen kulturellen Kontext etc. begegnen können. Diese *frames* werden mit den verschiedenen Akteuren dialektisch reflektiert und hinterfragt sowie mit den eigenen verglichen, um schließlich in das eigene Weltbild integriert/aufgenommen zu werden. Sprachkompetenzen und der Kontakt mit, in und zu verschiedenen Lernkulturen wirken sich so auf die interkulturellen Kompetenzen und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen aus. Die Bereitschaft der Schüler*innen des *LIP* für den Erwerb von Umgangssprachen und/oder Dialekten, die keinen eigentlichen Nutzen für Ausbildung und Karriere darstellen, und die Tatsache, dass bei der Schulwahl das wichtigste Kriterium die Mehrsprachigkeit ist und nicht die Fachrichtung, Freundschaften oder die Entfernung von Zuhause, weist auf persönliche Reife und einen hohen Grad intrinsischer Motivation hin, die bei Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 13 Jahren nicht immer so gegeben sind. Es handelt sich um Lernende, die auf fami-

liärer und institutioneller Ebene überdurchschnittlich stark gefördert wurden und im Schnitt mit höheren Bewertungen aus der Mittelschule kommen als die Schüler*innen aus der Kontrollgruppe.

Im Lichte der Umfrageergebnisse sind allerdings die Fragen nach den Modalitäten zur Annahme und Festigung der Fach- und Bildungssprachen in der L2 und L3 im *LIP* offengeblieben, die in den ersten beiden Schuljahren (9. und 10. Klasse) eine große Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden darstellen. Ebenso schwierig gestaltet sich die Ermittlung geeigneter und gezielter Lehrtechniken zur Förderung der Fertigkeit *Schreiben* in allen drei Unterrichtssprachen, da diese Schwierigkeit alle Lernenden betrifft, und sich über alle fünf Jahre und drei Sprachen zieht. Die Umfrage bestätigt nämlich die Stärke des *LIP* in den Fertigkeiten Hören, Lesen und Sprechen bzw. der Sprachmittlung in allen drei Sprachen und die große Schwierigkeit im Schreiben. Es gilt, für diese Aspekte dringend eine Lösung zu finden, damit Schüler*innen des *LIP* trotz größeren Arbeitsaufwandes und höheren Sprachkompetenzen in der L2 und L3 bei der zentralen Abiturprüfung (die nicht auf plurilinguale Schulmodelle zugeschnitten werden kann) nicht aufgrund von Schwierigkeiten in Fach- und Bildungssprache (L2/L3) bzw. im schriftlichen Ausdruck (L1/L2/L3) schlechter abschneiden (und daher benachteiligt werden) als Lernende aus dem monolingualen Curriculum.

Wünschenswert wäre zudem noch der politische Schritt hin zur Aufhebung der Sprachgruppenzugehörigkeit für Lehrkräfte, die den Fachunterricht in der L2 Deutsch halten. Hätten nämlich deutschsprachige Fachlehrkräfte die Möglichkeit, nichtsprachliche Fächer in deutscher Sprache ohne Kopräsenz italienischsprachiger Kolleg*innen zu unterrichten, könnten wertvolle menschliche und finanzielle Ressourcen eingespart und die derzeit äußerst komplexe Organisation erheblich erleichtert werden.

Literatur

Coonan, Carmel Mary & Carlo Marangon. 2007. *Apprendo in Lingua 2 – Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera: Quaderno N. 2: La sperimentazione*. Venedig: Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

Focus STORIA 2015 = Roma contro i barbari [Themenheft]. *Focus STORIA* 16/2015. https://www.focus.it/mondo-focus/focus-storia-e-speciali/focus-storia-collection/16 (Abruf am 16. November 2020).

GEO Epoche 2016 = Schaper, Michael (Hg.). 2016. Die Völkerwanderung. [Themenheft]. *Geo Epoche* 76.

Regenhardt, Hans-Otto, Markus Bente, Frank Bärenbrinker, Franz Hofmeier & Christoph Jakubowski. 2006. *Forum Geschichte 1*. Berlin: Cornelsen.
Solfaroli Camillocci, Gianluca & Mario Farina. 2010. *Chronostoria 2*. Turin: SEI.

Teil III: **Fremdsprachen: sprachendidaktische Ansätze für integrativen (Fremd-) Sprachenerwerb unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit**

Giuseppe Manno

Schriftliche Rezeption im Französischen als zweite schulische Fremdsprache in der Deutschschweiz

Eine stufen- und sprachenübergreifende Untersuchung zur Lesekompetenz und zur Kognatenerkennung

1 Einleitung

Der lexikalische Zugriff beim Lesen in der Fremdsprache wird als sehr wichtig betrachtet, da zahlreiche unbekannte Lexeme den Leseprozess erschweren können. Deshalb können Kognaten eine lohnende Quelle für das Erkennen oder Erschließen von Wortschatz darstellen, um den Leseprozess in der Fremdsprache zu entlasten. In der Forschung fand in den letzten Jahrzehnten eine Schwerpunktverlagerung von den interlingualen *Interferenzen* hin zur Erforschung der Nutzung *positiver Transfers* von Sprach- und Lernerfahrungen statt (Marx und Hufeisen 2004). Die wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprachen werden nicht mehr nur als mögliche Fehlerquelle, sondern als Elemente wahrgenommen, die einen ökonomischen Lernprozess ermöglichen (Neuner 2005).

Im Laufe der letzten Jahre wurde durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. bzw. 5. Schuljahr (Modell 3/5) in der Schweiz eine Fremdsprachenreform verwirklicht, mit dem Ziel einer Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit für alle (EDK 2004). Im Kontext dieser Fremdsprachenreform wurde in der Ostschweiz der Beginn des Englischunterrichts von der 7. in die 3. Klasse vorverlegt, während Französisch weiterhin, jetzt aber als 2. Fremdsprache, ab der 5. Klasse unterrichtet wird. Es wurden im Zuge der Fremdsprachenreform zahlreiche Studien zur Evaluation des Fremdsprachenunterrichts bzw. zur Erreichung der Lehrplanziele durchgeführt (vgl. Manno und Egli Cuenat 2018), wobei bisher keine Studie den Übergang von der 6. in die 7. Klasse untersucht hat. Es fehlen auch echte Längsschnittstudien zum Französischen. Im Forschungsprojekt *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (Manno et al. 2020) wurde die Entwicklung von

Giuseppe Manno, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

https://doi.org/10.1515/9783110784756-009

Lesen, Schreiben und Sprechen in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch im Kanton St. Gallen untersucht. Es wurde dabei erforscht, inwiefern sich diese Sprachen gegenseitig stützen und über die Stufengrenze hinweg entwickeln.

Im Zentrum des vorliegenden Artikels stehen die Lesekompetenz und die Kognatenerkennung und -erschließung (KE) in der 2. Fremdsprache Französisch im Modell 3/5 (Englisch ab der 3./Französisch ab der 5. Klasse) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. Es geht einerseits um die Frage, ob in der Lesekompetenz interlinguale Zusammenhänge bzw. Effekte der 1. auf die 2. Fremdsprache vorliegen. Andererseits wird überprüft, inwiefern auf der jeweiligen Stufe die KE mit dem Detailverständnis korreliert und ob sie einen guten Prädiktor für das Detailverständnis darstellt. Schließlich wird untersucht, inwiefern sich diesbezüglich Veränderungen am Stufenübergang feststellen lassen.

Der vorliegende Artikel stellt eine kritische und selektive Synthese von zwei Aufsätzen dar, die bereits publiziert wurden. Der erste Aufsatz untersuchte die Lesekompetenz in beiden Fremdsprachen am Stufenübergang (Manno 2018). Der zweite Artikel befasste sich mit der KE (Manno 2020a). Die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus beiden Untersuchungen sowie weiterer Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zu Lesestrategien (Manno und Le Pape Racine 2020), Überzeugungen der Lehrpersonen und Schüler*innen (Le Pape Racine und Brühwiler 2020) und zum Systemvergleich zwischen der Vergleichs- und der Untersuchungsgruppe hinsichtlich der Lesekompetenz in der 6. und 7. Klasse (Manno 2017; Manno 2020b) sowie hinsichtlich der KE in der 6. Klasse (Manno und Egli Cuenat 2020) liefern zusätzliche Anhaltspunkte für die Entwicklung am Stufenübergang des Verhältnisses zwischen der Lesekompetenz und der KE in der Tertiärsprache Französisch.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik richtet sich der Fokus auf das dynamische Zusammenspiel zwischen den Sprachen im Repertoire der Lernenden (Lüdi und Py 2009). In der Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung fand hinsichtlich der wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprachen eine Verlagerung des Interesses von interlingualen Unterschieden als Fehlerquellen hin zur Er-

forschung der Nutzung von Gemeinsamkeiten statt (z.B. Kognaten). Obwohl der Nachweis schwierig zu erbringen ist, inwiefern zielsprachengerechte Formen in der Lernersprache auf den positiven Einfluss der vorliegenden Sprachen zurückzuführen sind (Ringbom 2007; Bono 2008), überwiegen die positiven Transfers gegenüber Interferenzen (Meißner et al. 2004: 16; Klein 2007: 8). Transfer funktioniert in der Regel umso besser, je ähnlicher sich Ziel- und Brückensprache sind (Hammarberg 2006). Die typologische Nähe ist relevant für die vorliegende Kombination Deutsch-Englisch-Französisch, denn Englisch beinhaltet zahlreiche romanische Züge (Klein und Reissner 2006). Dabei hängt diese Aktivierung auch von der wahrgenommenen Distanz zwischen den Sprachen ab (Ó Laoire und Singleton 2009).

Es wird angenommen, dass Tertiärsprachenlernende wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache haben sollten (Marx und Hufeisen 2004). Hufeisen (2005) postuliert in ihrem *Faktorenmodell*, dass zwischen dem Lernen der 1. und der 2. Fremdsprache ein qualitativer Unterschied bestehe: Man verfüge im Tertiärsprachenerwerb über Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien, die sich Lernende der 1. Fremdsprache erst aneignen müssen. Erste empirische Studien v.a. im Bereich der Rezeption stützen diese Annahme (z.B. Dentler et al. 2000). Haenni Hoti et al. (2009: 21) haben den Tertiärsprachenerwerb bei Primarschüler*innen in der Zentralschweiz untersucht. Diese Longitudinalstudie stellte im Lesen einen positiven Einfluss von Deutsch und Englisch auf Französisch in der 5. Klasse bzw. nach einem Jahr Französischunterricht fest, wobei Französisch stärker von der 1. Fremdsprache als von der Schulsprache abhing. Heinzmann et al. (2010) fanden in der Folgestudie heraus, dass die meisten Unterschiede am Ende der 6. Klasse nivelliert wurden. Cenoz (2013) gelangte in ihrer Synthese zum Schluss, dass Lernende einer Tertiärsprache nicht automatisch von vorhergehenden Sprachen profitieren. Hufeisen (2010) hat ihr Modell anhand von neuen Forschungsergebnissen revidiert: Damit das Lernen einer Tertiärsprache erleichtert werden könne, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt werden, z.B. können sich motivationale Hindernisse gegenüber Brückensprachen hemmend auswirken. Gewisse Lernertypen machen zu wenig aus ihrem mehrsprachigen Potential (Müller-Lancé 2003) bzw. das interlinguale Erschließen setzt nicht automatisch ein. Deshalb sollten Transferstrategien gezielt gelehrt und gelernt werden (Hufeisen 2010: 204). Die Erforschung des multiplen Sprachenerwerbs im schulischen Umfeld kann aufgrund der Komplexität des Phänomens (Alter, Stundendotation, eingesetzte Didaktik usw.) nicht als abgeschlossen betrachtet werden (Lambelet und Berthele 2015).

2.2 Lesekompetenz und lexikalischer Zugriff in den Fremdsprachen

Das Lesen von authentischen Texten in der Fremdsprache ist anspruchsvoll. Im Leseprozess interagieren *Top-down*-Prozesse und *Bottom-up*-Prozesse (vgl. Lutjeharms 2016: 98). Selbst bei einer genügenden Lesekompetenz in der Schulsprache stellt das Lesen in der Fremdsprache (L2) die Anfänger vor etliche Schwierigkeiten (Gaonac'h 2000: 7; Nold et al. 2008: 137). Eine noch ungenügende Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen (z.B. lexikalischer Zugriff, syntaktische Analyse) führt zu einem verlangsamten Leseverständnis und zur Dominanz der *Bottom-up*-Prozesse. Das Arbeitsgedächtnis wird dabei zu stark belastet, so dass die Verarbeitungskapazität für das Herstellen des Textzusammenhangs und der Bedeutungsentnahme (*Top-down*-Prozesse) nicht ausreicht. Zum effizienten Lesen sind jedoch das Zusammenspiel beider Prozesse sowie eine Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen notwendig (Gaonac'h 2000). Der lexikalische Zugriff in der Fremdsprache ist sehr wichtig, denn zahlreiche unbekannte Lexeme erschweren die Worterkennung und hemmen die *Bottom-up*-Prozesse. Die Kognaten können sich als eine wertvolle Entlastung für den Leseprozess in der Fremdsprache erweisen (Gass 1999).

Wie sieht es nun in der Tertiärsprache aus? Erste Studien zur Lesekompetenz bei Erwachsenen weisen darauf hin, dass sie erst ab einer gewissen Sprachkompetenz in der Tertiärsprache Lernvorteile haben. In der Studie von Peyer et al. (2010: 232–233) zeigten italienisch- und französischsprachige Studierende bessere Leseleistungen in Deutsch als Tertiärsprache dank der Brückensprache Englisch. Dabei profitierten die Lernenden mit schwachen Deutschkompetenzen weniger von ihren Englischkompetenzen als Lernende im mittleren Bereich (Niveau A2). In der DESI-Studie zogen Nold et al. (2008: 137) die *Schwellenhypothese* (Cummins 1979) für das Englische heran: Einerseits werden Lesestrategien der Erstsprache in das fremdsprachliche Lesen übertragen, sofern „ein bestimmtes sprachliches Schwellenniveau in der L1 erreicht" wird. Andererseits sei auch in der L2 „ein ausgeprägtes sprachliches Niveau" in der bildungssprachlichen Kompetenz (*Cognitive Academic Language Proficiency*) notwendig. Lechner und Siemund (2014) postulierten eine *doppelte Schwelle* in ihrer Studie über die englische bildungssprachliche Kompetenz von Hamburger Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Zumindest bei verwandten Sprachen ist diese „Schwelle" tiefer anzusetzen als in anderen Sprachkombinationen: Die Interkomprehensionsdidaktik ermöglicht beispielsweise das Leseverstehen in einer *unbekannten Fremdsprache* über eine verwandte Brückensprache (Meißner et al. 2004).

2.3 Studien zur Kognatenerkennung

Es liegt keine allgemein gültige Definition des Begriffs *Kognat* vor (Manno und Egli Cuenat 2020). Unsere Definition beruht auf drei Kriterien: Etymologie, Semantik und Form. „Kognaten sind [...] Lexeme gemeinsamer Herkunft in zwei oder mehreren Sprachen, die das gleiche oder ein ähnliches Schrift- und/oder Lautbild sowie eine totale oder partielle semantische Äquivalenz in mindestens einer ihrer Bedeutungen aufweisen" (Manno 2020a: 43). Aus romanischer Sicht gelten als Kognaten aus dem Latein stammende Lexeme sowie innerromanische Entlehnungen (z.B. Italianismen: *piano*), da diese indirekt auf einen gemeinsamen Ursprung zurückgehen. Dasselbe gilt für die französischen Elemente im Englischen (z.B. *animal*) oder im Deutschen (z.B. *Büro*). Schließlich zählen zu den Kognaten auch die *Internationalismen* (z.B. *clown*), die aus nicht verwandten Sprachen stammen können (z.B. *goulache*).

Die meisten empirischen Untersuchungen beziehen sich auf Erwachsene und zeigen, dass die Aktivierung von Kognaten zwar als nützlich eingestuft wird, jedoch von unterschiedlichen Variablen abhängt.

Die interlingualen Strategien kommen weniger häufig zur Anwendung als andere Lese- bzw. Erschließungsstrategien (Fraser 1999: 239; Ender 2007: 148). Dieser Sachverhalt hängt wohl mit monolingualen Vorstellungen dieser Erwachsenen über den Fremdsprachenerwerb zusammen (Manno 2020a).

Erste Ergebnisse im *ungesteuerten Zweitsprachen- und im Fremdsprachenerwerb* zeigen, dass bilinguale Kinder am Anfang ihrer Literarisierung (Durchschnittsalter: 4.6 Jahre, Spanisch und Englisch in den USA) bei der Kognatenrezeption und -produktion besser als Monolinguale abschneiden und dass sie über eine ausgeprägte Kognatenbewusstheit verfügen (Simpson et al. 2016; vgl. auch Sheng et al. 2016). In der Untersuchung zum Erschließen von geschriebenen und gesprochenen Kognaten in der für Deutschschweizer unbekannten Sprache Schwedisch (Vanhove und Berthele 2015) wurde im schriftlichen Bereich ab der Kindheit eine stetige Zunahme der Fähigkeit der KE über das Erwachsenenalter hinweg festgestellt.

Es liegen keine eindeutigen Erkenntnisse *im gesteuerten Fremdsprachenerwerb* vor, wobei bei Jugendlichen die KE nicht automatisch bzw. nicht bei allen Lernertypen zu erfolgen scheint. Die Relevanz einiger Variablen bedarf weiterer Abklärungen. So scheint eine erhöhte Sprachkompetenz bzw. Wortschatzbreite in der Zielsprache (Otwinowska 2016: 114; Berthele et al. 2017: 152–153) sowie in den potentiellen Brückensprachen notwendig (Meißner und Burk 2001; Hammarberg 2006), eine gewisse kognitive Reife (Neveling 2013) und ein Mindestalter der Lernenden vorteilhaft zu sein (Lambelet und Berthele 2015). Hipfner-Boucher et al. (2016: 390) wiesen positive Effekte der Kognatenbewusstheit auf

das Leseverständnis im Französisch (L2 oder L3, Durchschnittsalter: 6.16 Jahre) am Ende der 2. Klasse im Rahmen eines intensiven Immersionsprogramms in Kanada nach. Für die Mehrheit der Lernenden war diese Bewusstheit schon ab der 1. Klasse eindeutig nachweisbar, also in einem deutlich jüngeren Alter als bisher angenommen.

Im Leipziger Projekt „Mehrsprachigkeit in der Schule“ zum Tertiärsprachenunterricht Spanisch am Gymnasium wurde festgestellt: „Interlingualer Transfer durch Sprachvergleich ist [...] kein einfaches Unterfangen, denn bewusst, selbstinitiiert und von Anfang an können ihn nur wenige, begabte Schüler mit gutem Vorwissen in vorgelernten Sprachen leisten“ (Neveling 2013: 122). In nicht deutschsprachigen Kontexten wurden ähnliche Beobachtungen gemacht (Montelongo et al. 2013: 246).

Es gibt Hinweise dafür, dass die Nutzung interlingualer Ressourcen wie die Kognaten auch durch die Unterrichtsgestaltung beeinflusst wird (Bono 2008; Otwinowska und Szewczyk 2019). Die kanadische Längsschnittstudie von White und Horst (2012) in einem intensiven Englisch-Immersionsprogramm für Frankophone (Alter: 10–11 Jahre) wies positive Auswirkungen der Sensibilisierung der Lernenden auf die KE und auf deren Motivation aus. Im Leipziger Projekt wurde von den Lehrpersonen bestätigt, dass „alle Schülertypen mit Hilfe lehrergeleiteter Anregungen (unterschiedlichen Maßes) von Anfang an das Transferieren lernen und dann auch eigenständig praktizieren“ konnten (Neveling 2013: 122). Schließlich wird in der *EuroComRom*-Methode das Leseverstehen in einer romanischen Tertiärsprache auch über eine gezielte Aktivierung der Kognaten (panromanischer Wortschatz und Internationalismen) gefördert (Meißner et al. 2004).

3 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsfragen zur Lesekompetenz und Kognatenerkennung in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Stufenübergang

Bezugnehmend auf den aktuellen Forschungsstand ergaben sich verschiedene Fragestellungen im Rahmen der Fremdsprachenreform in der Schweiz. In der Perspektive der Tertiärsprachenerwerbsforschung ließen sich folgende Forschungsfragen am Stufenübergang ableiten: (1) Können in der Lesekompetenz interlinguale Zusammenhänge zwischen beiden Fremdsprachen bzw. Effekte der 1. auf die 2. Fremdsprache nachgewiesen werden? (2) Welche Zusammen-

hänge bzw. Effekte finden sich auf der jeweiligen Stufe zwischen KE und Detailverständnis? (3) Inwiefern verändern sich am Stufenübergang die Lesekompetenz und die KE in der 2. Fremdsprache Französisch?

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Datenerhebung und Stichprobenumfang

Die Analysen beruhen auf Daten, die im Frühjahr 2014 bzw. 2015 im Kanton St. Gallen erhoben wurden (32 6. Klassen, N: 609; 38 7. Klassen, N: 721). Die Stichprobe in Französisch enthielt in der 7. Klasse lediglich 697 Schüler*innen wegen der Dispensation vieler Lernenden vom Französischunterricht. Für die Untersuchung am Stufenübergang wurde für eine möglichst große Teilstichprobe eine Longitudinalstudie angestrebt. Eine vollumfängliche longitudinale Studie ließ sich aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisieren, da die Lernenden in der Sekundarstufe I (7. Schuljahr) auf verschiedene Leistungszüge bzw. Schulhäuser aufgeteilt werden (Manno et al. 2020). Für den vorliegenden Stufenvergleich wird mehrheitlich eine längsschnittliche Stichprobe mit 316 Proband*innen berücksichtigt. Die Zusammensetzung der Gesamtstichprobe bildet die Gesamtheit der Schüler*innen im Kanton St. Gallen hinsichtlich der verschiedenen Schultypen bzw. Anforderungen in der 7. Klasse gut ab (Manno 2020b).

Es wurden individuelle Merkmale (Geschlecht, soziale Herkunft, familiärer Sprachhintergrund) statistisch kontrolliert. Der *ESCS-Index* für den sozioökonomischen und kulturellen Status des Elternhauses (*Index of Economic, Social and Cultural Status*, OECD 2016) wurde anhand von drei Kriterien gemessen: inkorporiertes kulturelles, objektiviertes kulturelles und institutionalisiertes kulturelles Kapital. Für die nachfolgenden Analysen wurden für den *familiären Sprachhintergrund* die Variablen Familiensprache „Eltern-Kind“ sowie die Kompetenzselbsteinschätzung der Schüler*innen in den schulischen Fremdsprachen erfasst.

3.2.2 Erhebungsinstrumente in der schriftlichen Rezeption

3.2.2.1 Lesekompetenz

Die stufengerechten Testaufgaben in der Lesekompetenz lehnten sich an HarmoS Fremdsprachen (*Grundkompetenzen für die Fremdsprachen als nationale Bildungsstandards*, EDK 2011) an, unter Berücksichtigung des Testinstrumenta-

riums von *lingualevel* (Lenz et al. 2007). Es wurden weitere Testinstrumente berücksichtigt (Heinzmann et al. 2010). Das hier geprüfte Leseverständnis als Durchschnitt von Global- und Detailverständnis ist ein Indikator für die Lesekompetenz der Proband*innen. In den fremdsprachlichen Texten ging es u.a. um Textformen, die dem Alltag der Proband*innen entsprechen (z.B. Steckbriefe). Um die stufenübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten und dabei den Wiederholungseffekt möglichst zu neutralisieren sowie das ganze Kompetenzspektrum der jeweiligen Stufe abzudecken, enthielten die Testinstrumente sowohl stufenspezifische als auch gemeinsame Testaufgaben im mittleren Schwierigkeitsbereich. Die Aufgaben in der 1. und 2. Fremdsprache befanden sich auf unterschiedlichen Kompetenzstufen. Der Englischtest bewegte sich in der 6. Klasse auf dem Niveau A1.1–A2.1, in der 7. Klasse auf dem Niveau A2.1–B1.2. Der Französischtest deckte in der 6. Klasse das Niveau A1.1–A1.2, in der 7. Klasse das Niveau A1.2–A2.2 ab. Da die Reliabilität der Tests aufgrund einzelner Items eingeschränkt war, wurden diese ausgewechselt und das Testinstrument somit optimiert (Manno 2018).

3.2.2.2 Kognaten

Für die Erfassung der Fähigkeit, Kognaten zu erkennen bzw. zu erschließen, wurden bereits entwickelte Instrumente adaptiert (z.B. Müller-Lancé 2003). Die Lernenden bekamen auf einem Zusatzblatt eine Liste von sechs kontextlosen Kognaten in den Fremdsprachen Französisch und Englisch, die aus einem der beiden Lesetexte stammten (Phase A). Das Zusatzblatt musste vor dem Lesetest ausgefüllt werden (kontextloses Erkennen). Dabei sollten die Kognaten ins Deutsche übersetzt werden. Die Lernenden beantworteten nach dem Lesetest Fragen zum kontextualisierten Erkennen bzw. Erschließen anhand der gleichen Kognaten im Text. In der Phase B sollten nur die Kognaten übersetzt werden, die auf Anhieb erkannt und/oder erschlossen worden waren. Falls die Bedeutung einzelner Kognaten nicht spontan gefunden wurde, ging es zur Phase C, um diese bewusst aus dem Zusammenhang zu erschließen. Die Abweichungen zwischen den Phasen A und B liefern Anhaltspunkte über den Unterschied zwischen kontextloser und kontextualisierter KE. Aufgrund der nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Phasen A und B wird nachfolgend nur auf Phase B eingegangen. Bei der Auswahl der Items wurden drei Kognatentypen unterschieden:

1. Französisch und Englisch: *important*; *animaux/mouvement*[1]
2. Französisch und Deutsch: *coiffer, lecture*
3. Französisch, Englisch und Deutsch (Internationalismen): *sportif, central.*

4 Resultate

4.1 Forschungsfrage 1

Um die Zusammenhänge zwischen beiden Fremdsprachen in der Lesekompetenz in der 6. und der 7. Klasse zu ermitteln, wurden anhand der längsschnittlichen Stichprobe Korrelationsanalysen durchgeführt. Es wurden sowohl in der 6. Klasse ($r=0.33$; $p<.001$, N:324) als auch in der 7. Klasse ($r=0.38$; $p<.001$, N:317) signifikante positive mittlere Korrelationen gemessen. Der Stufenvergleich zeigte, dass zwischen Französisch und Englisch am Ende der 7. Klasse kein stärkerer Zusammenhang als am Ende der 6. Klasse vorlag. Im Vergleich zur DESI-Studie, wo starke Zusammenhänge ($r=.94$) zwischen Deutsch und Englisch im reflektiv-rezeptiven Bereich festgestellt wurden (Jude et al. 2008: Abschnitt 18.4), fielen die Korrelationen zwischen beiden schulischen Fremdsprachen bescheiden aus.

Diese Korrelationen sagten nichts über mögliche Einflüsse der 1. auf die 2. Fremdsprache aus. Um herauszufinden, ob sich die Lesekompetenz in Englisch positiv auf den Zuwachs in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse auswirkte, wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Die abhängige Variable war die Lesekompetenz in Französisch am Ende der 7. Klasse. Die Lesekompetenz in Englisch in der 6. Klasse stellte den eigentlich interessierenden Prädiktor dar. Die Lesekompetenz in Französisch in der 6. Klasse wurde ins Regressionsmodell eingeführt, um das Vorwissen zu kontrollieren und so den Zuwachs bis zum Ende der 7. Klasse ermitteln zu können. Geschlecht, *ESCS-Index*, Angaben über den familiären Sprachhintergrund der Lernenden sowie deren Kompetenzselbsteinschätzung wurden in den Regressionsmodellen 2-4 auch kontrolliert und schrittweise eingeführt ($N:259 \leq N \leq 315$). Es wurde ein positiver Effekt von Englisch und Französisch in der 6. Klasse auf den Leistungszuwachs in der Lesekompetenz Französisch in der 7. Klasse nachgewiesen, wobei Englisch ($\beta=0.31$; $p<.001$) einen leicht größeren Einfluss ausübte als Französisch

1 *Animaux* erwies sich in der 6. Klasse als leicht. Um mögliche Deckeneffekte zu vermeiden, wurde es in der 7. Klasse durch *mouvement* ersetzt.

(β=0.18; p<.01). Bessere Lesekompetenzen in Englisch und Französisch in der 6. Klasse wirkten sich also positiv auf die Leseleistungen in Französisch in der 7. Klasse aus. In den Modellen 3 und 4 hatten das Geschlecht und der *ESCS* einen schwach signifikanten Effekt, der mit der Einführung der Familiensprache und der Kompetenzselbsteinschätzung der Lernenden in beiden Sprachen (Modell 4) an Signifikanz verlor. Diese Variablen hatten ihrerseits keinen signifikanten Effekt auf die Lesekompetenz in der 7. Klasse. Das geschätzte Regressionsmodell war signifikant (F=8.23, p<.001). Das korrigierte R^2 signalisierte, dass mit Hilfe dieser Prädiktoren 18% der Gesamtvarianz in der Lesekompetenz Französisch in der 7. Klasse aufgeklärt wurden. Schließlich machten im gewählten Modell die Lesekompetenz in Englisch und Französisch zusammen praktisch die Gesamtvarianz aus (16%). Am großen Anteil der nicht erklärten Varianz lässt sich einerseits der relativ geringe Zuwachs in der 7. Klasse erkennen (vgl. Abschnitt 4.3). Andererseits weist dies darauf hin, dass der positive Einfluss von Englisch nach 3 Jahren Französischunterricht nur bedingt zum Tragen kommt.

4.2 Forschungsfrage 2

Bei der Fragestellung über mögliche Zusammenhänge zwischen dem Detailverständnis und der KE wurden in einem ersten Schritt Korrelationen zwischen beiden Faktoren berechnet (6. Klasse, N:607; 7. Klasse ohne dispensierte Schüler*innen, N:697). Im Französischen wurde in der 6. Klasse eine signifikante mittelstarke positive Korrelation (r=.38, p<.001) festgestellt. Am Stufenübergang blieb die Stärke dieser Korrelation relativ konstant (r=.49, p<.001). Diese Ergebnisse bestätigen die Bedeutung von Kognaten als rangniedrige lexikalische Einheit beim Lesen (Ringbom 2007; Hipfner-Boucher et al. 2016).

Die Forschungsfrage, ob die KE ein guter Prädiktor für das Detailverständnis sei, wurde anhand von multiplen Regressionsanalysen beantwortet (6. Klasse: 592≤N≤608; 7. Klasse: 686≤N≤721). Im Modell 1 wurde die Summe der Phase B + C eingeführt, um zuerst die Erklärungskraft der KE unabhängig von den individuellen Variablen nachzuweisen. Ab Modell 2 wurden der familiäre Sprachhintergrund, die soziale Herkunft (ESCS) und das Geschlecht schrittweise eingeführt (vgl. Manno 2020a: 64). Die vier Regressionsmodelle zur Prädiktion des Detailverständnisses in der 6. und der 7. Klasse waren signifikant. Die KE erwies sich im Modell 1 als signifikanter Prädiktor für das Detailverständnis (M1: 6. Kl. und 7. Kl.: .38, p<.001). Sie stellte auf beiden Schulstufen den stärksten Prädiktor dar (M2: .39/.37; M3: .37/.35; M4: .36/.34, p<.001). Bei Aufnahme der individuellen Variablen (ab Modell 2) trugen Geschlecht und ESCS zur Erklärung von insgesamt 6–7% der Gesamtvarianz bei. Sie stellten somit einen

zwar signifikanten, aber nicht bedeutsamen Prädiktor für das Detailverständnis dar (z.B. M4: ESCS 6. Kl.: .14, $p<.01$; 7. Kl.: .10, $p<.05$; Geschlecht: 6. Kl.: .11, $p<.01$; 7. Kl.: .17, $p<.001$). Der familiäre Sprachhintergrund erwies sich im Zusammenhang mit dem ESCS-Index als nicht signifikant: Die Lernenden mit mehrsprachigem Sprachhintergrund in der Stichprobe wiesen tendenziell einen tiefen ESCS auf. Schließlich fanden keine großen Verschiebungen am Stufenübergang hinsichtlich der Gesamtvarianz im gewählten Modell statt (6. Kl.: 19% – 7. Kl.: 17%). Im Vergleich dazu betrug die erklärte Gesamtvarianz im Modell von Hipfner-Boucher et al. (2016: 396), das Variablen wie nonverbales Schlussfolgern, französischer und englischer rezeptiver Wortschatz enthielt, in der 1. Klasse 54% bzw. in der 2. Klasse 60%. Einerseits gibt es also weitere Erklärungsgrößen für das Detailverständnis. Andererseits zeigt die Tatsache, dass die Kognatenbewusstheit lediglich 4% bzw. 3% der Gesamtvarianz im Modell von Hipfner-Boucher et al. ausmachte, dass Kognaten als Teil des französischen und englischen rezeptiven Wortschatzes ihres Regressionsmodells zum Teil mit diesen Variablen einhergehen.

4.3 Forschungsfrage 3

Der Stufenvergleich anhand der längsschnittlichen Stichprobe zeigte einen signifikanten Zuwachs in der Lesekompetenz in Französisch am Ende der 7. Klasse gegenüber der 6. Klasse ($t(313):-3.807$, $p<.001$). Verglichen mit anderen Studien auf der Sekundarstufe I handelt es sich um eine kleine Effektstärke. Der durchschnittliche Lernzuwachs in Französisch lag für alle Schultypen ($d=0.26$) knapp tiefer als der jährliche theoretische Zuwachs ($d=0.34$) im Rahmen einer Pseudo-Längsschnittstudie von der 6. zur 8. Klasse in der Zentralschweiz (Peyer et al. 2016: 51). Der bescheidene Lernzuwachs ist möglicherweise auch eine Folge einzelner Deckeneffekte: In den mittelschweren Aufgaben in der 6./7. Klasse lagen nur im Detailverständnis in Französisch (Niveau A1.2) signifikante Unterschiede zwischen beiden Stufen vor; die Aufgabe zum Globalverständnis hatte hingegen bereits in der 6. Klasse eine Lösungshäufigkeit von 91% erreicht (Manno 2018).

Hinsichtlich der Fortschritte der Teilstichprobe am Stufenübergang in den übereinstimmenden Items war der Unterschied bei der kontextualisierten KE (Phase B) nicht signifikant; erst in der Summe von Phase B + C wurde dieser Unterschied signifikant ($t(313)=-2.73$; $p<.01$).

5 Fazit und Ausblick

Im Zentrum des Artikels standen die Lesekompetenz und die KE in der 2. schulisch geförderten Fremdsprache Französisch aus einer mehrsprachigen Perspektive. Es wurden dabei eindeutige Synergien zwischen der 1. und der 2. Fremdsprache bzw. ein positiver Einfluss von Englisch auf Französisch in beiden Bereichen festgestellt: Die Lesekompetenz Englisch in der 6. Klasse war der beste Prädiktor im gewählten Regressionsmodell für die Lesekompetenz Französisch in der 7. Klasse. Die Kognaten, die auch englische Entsprechungen enthielten (*animaux*, *important, mouvement; sportif, central*), waren eine relevante Variable für die schriftliche Rezeption: *animaux* wies beispielsweise den höchsten Mittelwert aller Items in der 6. Klasse auf (Manno 2020a: 56). Die Kognaten erwiesen sich als gute Prädiktoren für das Detailverständnis. Schließlich fand am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe ein signifikanter jedoch bescheidener (Lesekompetenz) bzw. nicht durchgehender Zuwachs (KE) statt.

Die Auswirkungen einer Sensibilisierung der Lernenden auf interlinguale Synergien können im Rahmen der vorliegenden Studie nicht eindeutig nachgewiesen werden. Im Französischlehrwerk *envol* wird zwar eine interlinguale Lesestrategie eingeführt: „Wortschatz und Parallelwörter. Suche nach Wörtern, die du kennst. Welche Wörter sind in deiner Muttersprache oder in anderen Sprachen, die du schon kennst, ähnlich geschrieben?“ (*envol 6: 3*). Es gibt aber Hinweise, wonach diese Lesestrategie nicht zu den häufigsten der Lernenden zählt, vor allem beim Rückgriff auf Englisch (Manno und Le Pape Racine 2020: 159, 165). Gemäß den Französischlehrpersonen werden außerdem Sprachvergleiche zwar als relativ wirksam eingestuft, aber in der 6. Klasse korrelieren die Überzeugungen über die Wirksamkeit der Sprachvergleiche mit ihrer intendierten Unterrichtsgestaltung nicht signifikant. Die Lehrpersonen zeigen sich außerdem von der Wirksamkeit der Sprachvergleiche überzeugter als ihre Schüler*innen (Le Pape Racine und Brühwiler 2020: 241–242).

Es gibt weitere Hinweise für die Ausbaufähigkeit des positiven Einflusses von Englisch auf Französisch: Im Rahmen des Projekts zeigte der Vergleich zwischen der Vergleichsgruppe (Modell 5/7: Französisch ab der 5./Englisch ab der 7. Klasse) und der Untersuchungsgruppe in der 6. Klasse (Manno 2017) sowie in der 7. Klasse (Manno 2020b), dass sich die Lesekompetenz in Französisch im Modell 3/5 ähnlich wie im Modell 5/7 verhielt. Schließlich wies auch der Systemvergleich hinsichtlich der KE in der 6. Klasse ein nicht ausgeschöpftes Potenzial nach (Manno und Egli Cuenat 2020).

Man darf nicht außer Acht lassen, dass die Erhebungen unmittelbar nach der Umsetzung der Fremdsprachenreform stattfanden, als noch keine wesentli-

chen Anpassungen des Französischunterrichts vorlagen (z.B. keine obligatorische didaktische Zusatzqualifikation). Einem Bericht des Kantonsrats St. Gallen (2016: 46) zufolge hatte die Mehrsprachigkeitsdidaktik bis 2016 in den Schulen noch nicht Einzug gehalten. Es ist daher anzunehmen, dass mögliche Synergien zwischen den schulischen Sprachen unter den gegebenen Bedingungen nur teilweise genutzt wurden (vgl. Hufeisen 2010). Die daraufhin eingeleiteten Maßnahmen sollten dazu verhelfen: z.B. die Einführung des Lehrmittels *dis donc!* ab dem Schuljahr 2017/18, das Brücken zwischen den schulischen Sprachen bauen soll, und ein obligatorisches Fortbildungsangebot für die Lehrpersonen ohne Zusatzqualifikation, die bezüglich der Mehrsprachigkeitsdidaktik „Nachholbedarf aufweisen" (Kantonsrat St. Gallen 2016: 18). Jede curriculare Innovation braucht Zeit, um die gewünschten Wirkungen zu erzielen (Manno und Egli Cuenat 2018).

Literatur

Berthele, Raphael, Amelia Lambelet & Larissa Schedel. 2017. Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences interlangues. *Le Français dans le monde* 61. 146–155.

Bono, Mariana. 2008. Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : Quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In Danièle Moore & Véronique Castellotti (Hgg.), *La compétence plurilingue: Regards francophones,* 147–166. Bern: Lang.

Cenoz, Jasone. 2013. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 1. 71–86.

Cummins, John. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19. 121–129.

Dentler, Sigrid, Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hgg.). 2000. *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Berichte*. Tübingen: Stauffenburg.

dis donc! = Egli, Isabelle, Eliane Hueber, Marlies Keller-Lee, Christine Rast, Catherine Sachser & Barbara Wolfer. 2017. *„dis donc!"*. Zürich: Lehrmittelverlag.

EDK 2004 = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 2004. *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination.* Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

EDK 2011 = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 2011. *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen: Nationale Bildungsstandards: Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.* Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Ender, Andrea. 2007. *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

envol = Achermann, Brigitte, Michel Bawidamann, Martine C. Tchang-George & Hanna Weinmann. 2001. *envol 6: Cahier d'activités: Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Fraser, Carol A. 1999. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2). 225–241.

Gaonac'h, Daniel. 2000. La lecture en langue étrangère: Un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 13. 5–14.

Gass, Susan. 1999. Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2). 319–333.

Haenni Hoti, Andrea, Marianne Müller, Sybille Heinzmann, Werner Wicki & Erika Werlen. 2009. *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.

Hammarberg, Björn. 2006. Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3: Etude comparative de deux cas. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 24. 45–74.

Heinzmann, Sybille, Marianne Müller, Marta Oliveira, Andrea Haenni Hoti & Werner Wicki. 2010. *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts: Schlussbericht.* Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.

Hipfner-Boucher, Kathleen, Adrian Pasquarella, Xi Chen & Hélène Deacone. 2016. Cognate awareness in French immersion students: Contributions to grade 2 reading comprehension. *Scientific Studies of Reading* 20(5). 389–400. Doi: 10.1080/10888438.2016.1213265.

Hufeisen, Britta. 2005. Kurze Einführung in die linguistische Basis. In Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 7–11. 2. neu bearbeitete Aufl. Graz: Council of Europe.

Hufeisen, Britta 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36. 200–207.

Jude, Nina, Eckhard Klieme, Wolfgang Eichler, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Konrad Schröder, Günter Thomé, & Heiner Willenberg (2008). Strukturen sprachlicher Kompetenzen (Kap. 18). In DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*, 191–207. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Kantonsrat St. Gallen. 2016. Fremdsprachen *in der Volksschule: Bericht der Regierung vom 20. Dezember 2016.* http://edudoc.ch/record/125231/?ln=de (Abruf am 1. Oktober 2020).

Klein, Horst G. 2007. *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension*? http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.html (Abruf am 1. Oktober 2020).

Klein, Horst G. & Christina Reissner. 2006. *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.

Lambelet, Amelia & Raphael Berthele. 2015. *Age and foreign language learning in school.* Basingstoke: Palgrave.

Le Pape Racine, Christine & Christian Brühwiler. 2020. Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, 228–255. Münster: Waxmann.

Lechner, Simone & Peter Siemund. 2014. Double threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for positive language influence in English as an additional language. *Frontiers in Psychology* 5. https://frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00546/full (Abruf am 30. Juni 2020).

Lenz, Peter, Thomas Studer, BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hgg.). 2007. *lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag blmv.

Lutjeharms, Madeline. 2016. Leseverstehen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 97–102. Tübingen: Francke.

Lüdi, Georges & Bernard Py. 2009. To be or not to be … a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2). 154–167.

Manno, Giuseppe. 2017. Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(1). 139–151. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/842 (Abruf am 1. Oktober 2020).

Manno, Giuseppe. 2018. Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23(2). 152–166. https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/926 (Abruf am 30. Juni 2020).

Manno, Giuseppe. 2020a. Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse. In Manno Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, 41–72. Münster: Waxmann.

Manno, Giuseppe. 2020b. Lesekompetenz in einer mehrsprachigen Perspektive: Ein Systemvergleich am Ende der 7. Klasse (Modell 5/7 vs. Modell 3/5), In Manno Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, 133–152. Münster: Waxmann.

Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2018. Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz: Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(2), 217–243.

Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2020. Congénères dans la réception et la production de textes en français langue seconde et tertiaire en Suisse alémanique: Perspectives acquisitionnelles et didactiques. In Marta García García, Manfred Prinz & Daniel Reimann (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*: *Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*, 125–155. Tübingen: Narr.

Manno, Giuseppe & Christine Le Pape Racine. 2020. Die Erschliessung unbekannter Wörter: Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres. In Manno Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Brühwiler (Hgg.), 153–177. *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Manno, Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.). 2020. *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Marx, Nicole & Britta Hufeisen. 2004. Critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism* 1(2). 141–154.

Meißner, Franz-Joseph & Heike Burk. 2001. Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12(1). 63–102.

Meißner, Franz-Joseph, Claude Meißner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann. 2004. *EuroComRom, Les sept tamis : Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.

Montelongo, José A., Richard Durán & Anita C. Hernández. 2013. English-Spanish cognates in picture books: Toward a vocabulary curriculum for latino ELLs. *Bilingual Research Journal* 36(2). 244–259. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15235882.2013.818074 (Abruf am 1. Oktober 2020).

Müller-Lancé, Johannes. 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.

Neuner, Gerhard. 2005. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 13–34. 2. neu bearbeitete Aufl. Graz: Council of Europe.

Neveling, Christiane. 2013. „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist“: Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7(2). 97–129.

Nold, Günter, Henning Rossa & Kyriaki Chatzivassiliadou. 2008. Leseverstehen Englisch. In DESI-Konsortium (Hgg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*, 130–138. Weinheim: Beltz.

Ó Laoire, Muiris & David Singleton. 2009. The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In Larissa Aronin & Britta Hufeisen (Hgg.), *The exploration of multilingualism*, 79–102. Amsterdam: J. Benjamins.

OECD. 2016. *PISA 2015 results: Excellence and equity in education (Volume 1)*. Paris: OECD.

Otwinowska, Agnieszka. 2016. *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation*. Bristol: Multilingual Matters.

Otwinowska, Agnieszka & Jakub M. Szewczyk. 2019. The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(8). 974–991. Published Online: 17 May 2017, http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1325834 (Abruf am 1. Oktober 2020).

Peyer, Elisabeth, Mirjam Andexlinger, Karolina Kofler & Peter Lenz. 2016. *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ: Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Peyer, Elisabeth, Irmtraud Kaiser & Raphael Berthele. 2010. The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism* 7(3). 225–239.

Ringbom, Håkan. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sheng, Li, Pak Lam Boji, Diana Cruz & Aislynn Fulton. 2016. A robust demonstration of the cognate facilitation effect in first-language and second-language naming. *Journal of Experimental Child Psychology* 141. 229–238. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096515002118?via%3Dihub (Abruf am 1. Oktober 2020).

Simpson Baird, Ashley, Natalia Palacios & Amanda Kibler. 2016. The cognate and false cognate knowledge of young emergent bilinguals. *Language Learning* 66(2). 448–470. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12160/full (Abruf am 1. Oktober 2020).
Vanhove, Jan & Raphael Berthele. 2015. The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(1). 1–38.
White, Johanna L. & Marlise Horst. 2012. Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness* 21(1–2). 181–196. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2011.639885?src=recsys (Abruf am 1. Oktober 2020).

Birgit Füreder
Aspektuelle Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen – Ansatzpunkte für eine interlinguale Vermittlung

1 Einführung

Mehrsprachigkeit ist aus unserer heutigen Zeit wohl kaum wegzudenken. Die Vielfalt an Sprachen, Kulturen und eben jenen zu Grunde liegenden Konzepten stellt einerseits eine immense Bereicherung, andererseits aber auch eine nicht außer Acht zu lassende Herausforderung dar (vgl. dazu u.a. Newby et al. 2010; Fernández Ammann et al. 2015a; García García et al. 2020; sowie Frings und Vetter 2008, welche die besonderen Ansprüche von Mehrsprachigkeit in den Bereichen Wissenschaft und Unterricht behandeln). Samt allen herausfordernden Aspekten bringt Mehrsprachigkeit jedoch auch einen beachtlichen Reichtum an ‚Schlüsseln'[1] und ‚Schlössern' mit sich, der den Polyglotten vorbehalten bleibt und keinesfalls ungenützt bleiben sollte. Diesem ‚Mehr' der Mehrsprachigkeit widmet sich der vorliegende Artikel anhand eines konkreten Beispiels zur Vermittlung bestimmter sprachlicher Strukturen in den romanischen Sprachen: den aspektuellen Verbalperiphrasen, wo im Zuge eines interlingualen Ansatzes ein solcher sprachlicher und konzeptueller ‚Mehrwert' ganz gezielt genutzt werden kann.

2 *Setting the scene* – Ausgangspunkte

Periphrastische Konstruktionen gelten in den romanischen Sprachen allgemein als bedeutendes strukturelles Charakteristikum (z.B. Pusch und Wesch 2003b: 1), auch wenn Inventar und Frequenz unter den einzelnen Sprachen durchaus Unterschiede aufweisen. Besagte Strukturen dienen zumeist dem Ausdruck

---

1 Vgl. dazu den äußerst treffenden Titel des einschlägigen Sammelbands von Frings und Vetter (2008): *Mehrsprachigkeit als* ***Schlüssel****kompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. (Herv. d. Verf.)

Birgit Füreder, Universität Salzburg

https://doi.org/10.1515/9783110784756-010

temporaler, aspektueller, modaler oder diathetischer Werte mittels teilweise oder vollständig auxiliarisierter Verbformen. Insbesondere die aspektuellen Verbalperiphrasen erweisen sich im Fremdspracherwerb jedoch oft als problematisch, was wohl zu einem Teil der Tatsache geschuldet ist, dass Aspektualität in den romanischen Sprachen – anders als im Deutschen – meist direkt am Verb markiert wird. Hinzu kommen Probleme bei der definitorischen Eingrenzung des Begriffs *Verbalperiphrase* sowie bei der Klassifikation der einzelnen periphrastischen Konstruktionen, was nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion des Phänomens (u.a. Gómez Torrego 1999 und Fernández de Castro 1999), sondern auch in der didaktischen Aufbereitung des Themenkomplexes (u.a. Füreder 2017) zu Tage tritt (siehe Abschnitt 2.1 und 2.2).

Daher ist es notwendig, die zentralen Begrifflichkeiten zunächst kurz zu erläutern: Die hier verwendete Definition versteht unter einer Verbalperiphrase eine Verbindung von zwei (oder mehr) Verbformen, die eine einzige semantisch nicht-kompositionelle Prädikationseinheit bilden, deren Bedeutung also nicht aus der Summe der einzelnen Bestandteile erschlossen werden kann. Dabei trägt das Auxiliar (bei sehr stark abgeschwächtem semantischem Gehalt) die Verbalflexion, während ein zweites, nicht finites Verbalelement (in den romanischen Sprachen Infinitiv, Gerundium oder Partizip) die semantische Hauptinformation beisteuert (Pusch und Wesch 2003b: 3 sowie Gómez Torrego 1999: 3325). Was die Klassifikation eben dieser Strukturen betrifft, haben sich zwei grundlegende Muster herauskristallisiert: zum einen onomasiologisch ausgerichtete Ansätze, die anhand von Kategorien wie Tempus, Modus, Aspekt oder Grammatikalisierungsgrad vorgehen; zum anderen semasiologisch ausgerichtete Ansätze, die entweder vom auxiliarisierten oder vom infiniten Verbalelement ausgehen (letztere münden z.B. in Einteilungen wie Infinitiv- vs. Gerundial- vs. Partizipialperiphrasen).

Die Ausgangspunkte für den vorliegenden Beitrag speisen sich nun aus drei Bereichen: (i) der wissenschaftlichen Diskussion über (aspektuelle) Verbalperiphrasen, (ii) der konkreten Aufbereitung der Thematik in didaktischen Grammatiken für den Fremdsprachunterricht romanischer Sprachen und (iii) der prototypischen Reihenfolge, in der (romanische) Sprachen als Fremdsprachen in der Sekundarstufe in deutschsprachigen pädagogischen Settings erworben werden. Alle drei dieser Bereiche sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

2.1 Wissenschaftliche Diskussion über (aspektuelle) Verbalperiphrasen

Bereits die wissenschaftliche Diskussion über Verbalperiphrasen im Allgemeinen sowie über aspektuelle Verbalperiphrasen im Speziellen erweist sich als weitestgehend uneinheitlich (u.a. Pusch und Wesch 2003a; für Französisch weiters Riegel et al. 2016; für Italienisch Renzi et al. 2001; für Spanisch Gómez Torrego 1988; Fernández de Castro 1999; Bosque und Demonte 1999):

Sowohl bei der Definition des Phänomens an sich als auch bei der Eingrenzung des Inventars je Einzelsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch) zeigen sich teils große Unterschiede. Ebenso divers erscheint die Herangehensweise bei der Klassifizierung der Strukturen, wo neben durchgängig onomasiologischen oder semasiologischen Klassifikationen teilweise auch gemischte Ansätze zu finden sind. Die wohl augenscheinlichste Variationsbreite kommt jedoch bei der Terminologie zum Vorschein: von *Halbauxiliaren* (fr. *semi-auxiliaires*) über *phraseologische Verben* (it. *verbi fraseologici*) bis hin zu *phasischen Periphrasen* (it. *perifrasi fasali*) oder einfach ‚klassisch' *Verbalperiphrasen* (sp. *perífrasis verbales* in Abgrenzung zu *locuciones verbales*) könnte die Palette an Bezeichnungen kaum bunter sein. Vor allem die Terminologie betreffend ist jedenfalls anzumerken, dass die Einflüsse der jeweiligen sprachspezifischen Grammatikographie-Tradition hier durchaus eine tragende Rolle spielen. Dies zeigt auch ein Blick in weitere einzelsprachliche Referenzgrammatiken wie beispielsweise Grevisse und Goosse (2016) für Französisch, Serianni (2006 [1989]) für Italienisch oder Bosque (2009) für Spanisch, welche der ‚etablierten' Terminologie ebenso größtenteils folgen.

2.2 Didaktische Grammatiken für den Fremdsprachunterricht romanischer Sprachen

Als ebenfalls höchst uneinheitlich erweist sich die Aufbereitung des Themenkomplexes in didaktischen Grammatiken für den Fremdsprachunterricht romanischer Sprachen (u.a. Füreder 2017):

Zu den aus der wissenschaftlichen Diskussion bereits bekannten Termini wie *Halbauxiliare*, *verbi fraseologici* oder *perífrasis verbales* gesellen sich des Weiteren auch Ausdrücke wie *verbale Umschreibung* sowie einige andere mehr. Zudem könnte die Situierung der Thematik im (grammatikalischen) Kontext kaum unterschiedlicher sein: von der Eingliederung in Großkapitel zum Thema *Verben* über die Behandlung infiniter Formen im Allgemeinen bis hin zu Teilabschnitten bezüglich spezifischer Übersetzungsprobleme hinsichtlich des Deut-

schen ist eine wahrlich große Bandbreite an Varianten vorzufinden. Was die Gliederung betrifft, orientieren sich französische und italienische Grammatiken meist an onomasiologischen (oder gemischten) Ansätzen, während spanische größtenteils semasiologische Ansätze verfolgen. Die konkrete Aufbereitung in Form visualisierter Darstellungen zeigt u.a. alphabetische Listen mit z.B. Infinitiv-Verbindungen, Gegenüberstellungen mit dem Deutschen und vieles mehr – kurzum ein buntes, jedoch zugleich auch verwirrendes Bild, das durchaus Verbesserungspotential aufweist (siehe Abschnitt 3).

2.3 Prototypische Erwerbsabfolge (romanischer) Sprachen als Fremdsprachen in deutschsprachigen pädagogischen Settings

Der dritte Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags betrifft die prototypische Reihenfolge des Erwerbs von Sprachen in deutschsprachigen pädagogischen Settings der Sekundarstufe, gemäß jener romanische Sprachen häufig erst nach Englisch als zweite oder dritte Fremdsprache erworben werden. Zudem kommen in vielen Erwerbsbiographien nicht nur mehrere romanische Sprachen parallel, sondern auch etwaige Herkunftssprachen zum Tragen. Daraus ergibt sich (vereinfacht dargestellt) folgendes Erwerbsbild[2]:

L1 Deutsch (und/oder etwaige Herkunftssprachen)
L2 Englisch (bzw. Deutsch als L2 bei anderen Herkunftssprachen – Englisch dann als L3)
L3/L4 etc. romanische Sprache(n)
+ eventuell Ln weitere romanische oder nicht-romanische Sprachen

Nun ist vor allem aus der psycholinguistischen Forschung bekannt (und bereits seit längerem auch eingehend untersucht worden), dass sich Sprachen nicht nur beim L2-Erwerb, sondern auch beim L3/L4/Ln-Erwerb wechselseitig auf verschiedenen Ebenen beeinflussen. Die Bedeutung und Funktionsweise eben jener Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Sprachen (sowie deren

---

2 Zur verwendeten Terminologie inkl. Abkürzungen:
L1 = Erstsprache/Muttersprache; als erstes erworbene Sprache (ggf. auch mehrere L1 möglich, z.B. in bilingualen Kontexten)
L2 = Zweitsprache; als zweites erworbene Sprache
L3 = Drittsprache; als drittes erworbene Sprache etc.
Ln = mit beliebiger Zahl (entsprechend der Erwerbsreihenfolge) zu versehende Sprache

gezielter Einsatz in der Sprachvermittlung) ist Gegenstand einer Vielzahl einschlägiger Studien (vgl. dazu u.a. Hufeisen und Lindemann 1998; Cenoz et al. 2001; De Angelis 2007; Cabrelli Amaro et al. 2012 und Gabryś-Barker 2012, um nur einige Beispiele zu nennen).

Angesichts der vorhin erläuterten prototypischen Erwerbssituation in deutschsprachigen Lernkontexten scheint sich ein interlingualer Vermittlungsansatz somit geradezu anzubieten. Inwieweit und in welcher Form ein solcher Ansatz zur Anwendung kommen könnte, wird anhand des Themenkomplexes aspektueller Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen im folgenden Abschnitt diskutiert.

3 *Settling the scene?* – Ein interlingualer Ansatz

Wie oben ausgeführt, erscheint ein interlingualer Ansatz zur Vermittlung aspektueller romanischer Verbalperiphrasen in einem prototypischen deutschsprachigen pädagogischen Setting durchaus vielversprechend. Bevor im Detail auf eine mögliche Umsetzung dessen eingegangen wird, vorweg aber noch ein paar Anmerkungen zum Stichwort *Aspekt* und *Aspektualität*, die für das Verständnis der Relevanz effizienter und innovativer Vermittlungsansätze in genau diesem sprachlichen Bereich zentral sind.

Während Aspektualität auf den funktionalen, konzeptuellen Bereich (d.h. das abstrakte mentale Konzept unterschiedlicher Betrachtungsweisen einer Handlung, eines Vorgangs oder eines Zustands) referiert, bezeichnet Aspekt im Konkreten eine grammatische Kategorie, die dem Ausdruck eben dieses Konzepts dient. Wie eingangs bereits kurz anhand des Deutschen im Vergleich zu romanischen Sprachen erwähnt, bestehen oft Unterschiede, ob und wie Aspektualität in den einzelnen Sprachen ausgedrückt wird. So nützt das Deutsche in erster Linie lexikalische Mittel (wie z.B. Adverbien), während romanische Sprachen vielfach Aspektmarkierungen direkt am Verb aufweisen. Gerade in den romanischen Sprachen werden zudem häufig mehrteilige Verbverbindungen – die besagten Verbalperiphrasen – zum Ausdruck solcher aspektueller Werte verwendet. Diese Strukturen sind jedoch einzelsprachlich verschieden ausdifferenziert und auch unterschiedlich stark grammatikalisiert. Hinzu kommt, dass die Kategorie *Aspekt* in vielen Fällen nicht trennscharf von anderen Kategorien wie *Tempus* und *Modus* abgrenzbar ist und somit – vor allem für Lernende – oft nur schwer greifbar ist. Neben diesen sprachstrukturellen Herausforderungen darf aber auch die Schwierigkeit, das aspektuelle Konzept der jeweiligen Sprache entsprechend zu erfassen, aufgrund der sprachbedingt unterschiedlich

differenzierten ‚aspektuellen Wahrnehmung' nicht unterschätzt werden. Somit spielen nicht nur sprachstrukturelle Unterschiede (Verbalaspekt vs. andere sprachliche Mittel), sondern auch die u.U. verschiedenartige konzeptuelle Ausprägung von Aspektualität je Sprache eine nicht außer Acht zu lassende Rolle (vgl. u.a. Odlin 1989 sowie Jarvis und Pavlenko 2010 ebenso wie zahlreiche einschlägige Studien zur Verbindung von Sprache und Kognition, für die der Beitrag von Flecken und von Stutterheim 2018 hier exemplarisch angeführt werden soll). Der vorgeschlagene interlinguale Vermittlungsansatz versucht, beide Ebenen – die sprachstrukturelle ebenso wie die konzeptuelle – und die damit einhergehenden (möglichen) Schwierigkeiten beim Erwerb zu berücksichtigen.

Die folgende systematische Diskussion einiger ausgewählter periphrastischer Strukturen aus den drei romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch orientiert sich an der von Laca (2004) vorgeschlagenen Einteilung in syntaktischen Aspekt und Modifikation des Sachverhalts. Dabei umfasst die erste Gruppe die Kategorien habituell, prospektiv, retrospektiv und progressiv, während die zweite Gruppe die Kategorien iterativ, durativ, kumulativ und distributiv sowie imminent, inchoativ, terminativ und kompletiv beinhaltet[3]. Die den (gruppenweise zusammengefassten) Ausführungen jeweils vorangestellte Tabelle soll einen ‚interlingualen Überblick' über die entsprechenden Strukturen geben: zum einen innerromanisch zwischen Französisch, Italienisch und Spanisch; zum anderen im Vergleich zu Deutsch und Englisch[4].

---

3 Wie schon an anderer Stelle angemerkt, besteht auch bei der Kategorisierung der einzelnen aspektuellen Werte keine (vor allem terminologische) Einheitlichkeit. Die hier verwendeten Bezeichnungen orientieren sich zum Teil an Laca (2004), zum Teil an Bybee et al. (1994) und Fernández de Castro (1999).

4 Interlinguale Brücken zu Deutsch und/oder Englisch werden dabei in Grau hervorgehoben, besondere strukturelle Unterschiede fett markiert; weniger frequente oder in ihrem Gebrauch eingeschränkte Strukturen erscheinen in runden Klammern, lexikalisch geprägte Elemente in eckigen.

Tab. 1: Interlingualer Vergleich der Strukturen in den Kategorien *habituell*, *prospektiv*, *retrospektiv* und *progressiv*

	Französisch	**Italienisch**	**Spanisch**	**Deutsch**	**Englisch**
habituell	–	(*solere* + Inf.)	*soler* + Inf.	[lexikalisch]; (*pflegen zu* + Inf.)	*used to* + Inf.
prospektiv	*aller* + Inf.	–	*ir a* + Inf.	*werden* + Inf.	*will* + Inf. / *be going to* + Inf.
retrospektiv	*venir de* + Inf.	–	*acabar de* + Inf.	[lexikalisch]	[lexikalisch]
progressiv	[*être en train de* + Inf.]	*stare* + Ger.	*estar* + Ger.	[lexikalisch]; (*am* + Inf. + *sein*)	*be* + Ger.

Ein Vergleich der romanischen Verbalperiphrasen aus der ersten Gruppe mit dem Deutschen zeigt, dass – bis auf die (im Übrigen sehr stark grammatikalisierte) Verbalperiphrase *werden* + Inf.[5] zum Ausdruck des prospektiven Aspekts[6] – im Deutschen alle Kategorien hauptsächlich lexikalisch ausgedrückt werden. Das Adverb *gerade* beispielsweise dient sowohl dem Ausdruck retrospektiver als auch progressiver Werte (vgl. *Ich habe* ***gerade*** *gegessen* und *Ich esse* ***gerade***). Ein Blick auf das Englische erweist sich hier durchaus als bereichernd, insofern als das Englische im Bereich der habituellen Verbalperiphrasen mit *used to* + Inf. (wenn auch auf die Vergangenheit beschränkt) ein einigermaßen vergleichbares Pendant zu sp. *soler* + Inf. bzw. seltener it. *solere* + Inf. bietet[7]. Ebenso in der Kategorie zum Ausdruck von Progressivität weist das Englische mit *be* +

---

5 Inf. = Infinitiv; Ger. = Gerundium

6 Im Deutschen wird (morphologisch) nicht zwischen ‚naher' und ‚ferner' Zukunft unterschieden: *werden* + Inf. deckt beide Bereiche ab, wohingegen fr. *aller* + Inf. bzw. sp. *ir a* + Inf. (neben verschiedenen modalen Nuancen) die sogenannte ‚nahe' Zukunft ausdrücken, während die ‚fernere' Zukunft mittels eigenem Tempus, dem Futur, versprachlicht wird.

7 Auch das Deutsche verfügt zwar mit *pflegen zu* + Inf. über eine habituelle Verbalperiphrase, diese ist jedoch als stilistisch gehoben einzustufen und in der Alltagssprache kaum vertreten; im Allgemeinen werden eher lexikalische Mittel wie z.B. *normalerweise*, *üblicherweise* etc. bevorzugt. Ähnlich verhält es sich mit der italienischen Periphrase *solere* + Inf., die ebenfalls hinsichtlich Frequenz und Formalitätsgrad Beschränkungen unterliegt.

Ger.[8] eine sozusagen ‚parallele' Konstruktion zu it. *stare* + Ger. bzw. sp. *estar* + Ger. auf. Die französische (lexikalisch geprägte) Umschreibung *être en train de* + Inf. hingegen spiegelt eher die deutsche Umschreibung *dabei sein zu* + Inf. wider. In diesem Zusammenhang ist außerdem die deutsche *am*-Periphrase (auch *Rheinische Verlaufsform* genannt) zu erwähnen (z.B. *Ich bin am Essen/essen*[9]), die allerdings nur bedingt vergleichbar ist, da ihr Gebrauch vor allem diatopisch auf den bundesdeutschen Raum (zum Teil auch diastratisch auf bestimmte Gesellschaftsgruppen) beschränkt ist[10] und sich hauptsächlich auf den mündlichen Bereich konzentriert. Wo sie verbreitet ist, erscheint eine Einbeziehung in den interlingualen (Periphrasen-)Vergleich jedoch absolut sinnvoll.

Auch in der Kategorie der Prospektive (‚nahe' Zukunft) weist das Englische mit *will* + Inf. bzw. *be going to*[11] + Inf. (zu den semantischen Unterschieden zwischen den beiden Strukturen vgl. u.a. Leech 2004: 56–61) mit den romanischen Äquivalenten durchaus vergleichbare Konstruktionen auf. Lediglich die Kategorie der Retrospektive (‚nahe' Vergangenheit) wird im Englischen (ähnlich wie im Deutschen) mittels eines Adverbs ausgedrückt (vgl. engl. *I have* ***just*** *read the news*), während im Französischen und Spanischen zum Ausdruck dieser Kategorie praktisch ausschließlich Periphrasen zum Einsatz kommen (vgl. fr. *venir de* + Inf. und sp. *acabar de* + Inf.).

---

8 Das Gerundium wird im Englischen häufig auch als ‚*-ing*-Form' bezeichnet und bildet zusammen mit einer konjugierten Form von *be* die sogenannte *progressive form*.

9 Interessant scheint hierbei auch die orthographische Varianz zwischen Groß- und Kleinschreibung, die den ‚Zwischenstatus' der Struktur am Übergang von Lexikon (als nominalisierter Infinitiv) zu Grammatik (als lexikalisches Verb einer Verbalperiphrase) gut verdeutlicht. Die deutsche *am*-Periphrase befindet sich somit mitten in einem Grammatikalisierungsprozess, welchen die romanischen Sprachen in diesem Bereich bereits zu einem wesentlich höheren Grad durchlaufen haben.

10 Vgl. die entsprechenden Karten des *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (Elspaß und Möller 2003–: 2. Runde/Verlaufsformen. http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f18a-b/. Abruf am 20. September 2020) sowie Füreder et al. (in Vorbereitung).

11 Auch hier ein völlig desemantisiertes Bewegungsverb als Auxiliar wie in den romanischen Sprachen (vgl. fr. *aller* bzw. sp. *ir*).

Tab. 2: Interlingualer Vergleich der Strukturen in den Kategorien *iterativ*, *durativ*, *kumulativ* und *distributiv*

	Französisch	**Italienisch**	**Spanisch**	**Deutsch**	**Englisch**
iterativ	–	*tornare a* + Inf.	*volver a* + Inf.	[lexikalisch]	[lexikalisch]
durativ	*continuer à/de* + **Inf.**	*continuare a* + **Inf.**	*continuar/ seguir* + **Ger.**	[lexikalisch]; (*weitermachen/ fortfahren zu* + Inf.)	*continue/ keep* (*on*) + **Ger.**
kumulativ	(*aller* [*en*] + Ger.)	(*andare* + Ger.)	*ir* + Ger.	[lexikalisch]	[lexikalisch]
distributiv	(*aller* + Ger.)	(*andare* + Ger.)	*andar* + Ger.	[lexikalisch]	[lexikalisch]

Ein Blick auf die ersten vier Kategorien der zweiten Gruppe von Periphrasen nach Laca (2004) hingegen zeigt für das Deutsche und das Englische ein sehr stark lexikalisch geprägtes Bild: Einzig in der Rubrik der durativen Verbalperiphrasen weist das Englische mit *continue* + Ger. bzw. *keep* (*on*) + Ger. ein vergleichbares Äquivalent auf[12]. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass zum Französischen und Italienischen ein kleiner sprachstruktureller Unterschied besteht, da diese das lexikalische Verb im Infinitiv anschließen (vgl. z.B. fr. *continuer à/de* + Inf. bzw. it. *continuare a* + Inf.), während im Englischen – wie auch im Spanischen – ein Gerundium folgt (vgl. sp. *continuar/seguir* + Ger.)[13]. Alle anderen Kategorien – sofern sie nicht unausgedrückt bleiben – werden sowohl im Deutschen als auch im Englischen lexikalisch versprachlicht (meist

---

12 Das Deutsche verfügt zwar über Konstruktionen wie *weitermachen/fortfahren zu* + Inf. (wobei *fortfahren* als stilistisch gehoben gilt und fast ausschließlich auf die Schriftsprache beschränkt ist), ihre strukturelle ‚Umsetzung' resultiert allerdings zumeist in einem Präpositionalausdruck anstatt einer Verbalperiphrase (vgl. *Wir machen* ***mit dem Lesen*** *weiter* bzw. *Wir fahren* ***mit dem Lesen*** *fort* vs. **Wir machen weiter zu lesen* bzw. [?]*Wir fahren fort zu lesen*) oder einem Adverb (vgl. *Wir lesen* ***weiter***) – der wahrscheinlich gebräuchlichsten Variante.

13 Im Hinblick auf die terminologische und klassifikatorische Diskussion ist zudem bei all jenen Strukturen, die auf lat. CONTINUARE zurückgehen (also fr. *continuer*, it. *continuare* und sp. *continuar*), anzumerken, dass ihr Status als Verbalperiphrasen umstritten ist, da diese den durativ-kontinuativen Charakter bereits in hohem Maße lexikalisch-semantisch beinhalten. Aus sprachdidaktischer Hinsicht kann diese Brücke zum Lateinischen (bei vorhandenen Vorkenntnissen) jedenfalls gewinnbringend eingesetzt werden.

mittels Adverbien oder adverbialer Ausdrücke): für iterative Werte beispielsweise dt. *wieder* bzw. engl. *again* (vs. sp. *volver a* + Inf. bzw. seltener it. *tornare a* + Inf.); kumulative Werte z.B. dt. *allmählich*, *stetig* oder *immer wieder* bzw. engl. *gradually*, *steadily* oder *over and over* (*again*) (vs. sp. *ir* + Ger.); und distributive Werte z.B. dt. *hin und wieder* oder *hier und da* bzw. engl. *from time to time* oder *every now and then* (vs. sp. *andar* + Ger.)[14].

Tab. 3: Interlingualer Vergleich der Strukturen in den Kategorien *imminent*, *inchoativ*, *terminativ* und *kompletiv*

	Französisch	**Italienisch**	**Spanisch**	**Deutsch**	**Englisch**
imminent	[*être sur le point de* + Inf.]	*stare per* + Inf.	*estar por* + Inf.	[lexikalisch]	*be about to* + Inf.
inchoativ	*commencer à*/*de*, *se mettre à* + Inf.	*cominciare*/*iniziare a*, *mettersi a* + Inf.	*empezar*/*comenzar a*, *ponerse a* + Inf.	*anfangen zu* + Inf.	*start* + **Ger.**/ *start to* + Inf.
terminativ	*arrêter*/*cesser de* + **Inf.**	*smettere*/*cessare di* + **Inf.**	*dejar*/*parar de* + **Inf.**	*aufhören zu* + **Inf.**	*stop* + **Ger.**
kompletiv	*finir*/*terminer de* + **Inf.**	*finire*/*terminare di* + **Inf.**	*acabar*/*terminar de* + **Inf.**	[lexikalisch]	*finish* + **Ger.**

Im Gegensatz dazu ergeben sich bei näherer Betrachtung der übrigen vier Kategorien der zweiten Gruppe jedoch wieder einige interlingual gut nutzbare Parallelen, vor allem im Englischen. Zum Ausdruck von Imminenz beispielsweise – was im Italienischen und Spanischen zumeist mittels Verbalperiphrasen geschieht (vgl. it. *stare per* + Inf. bzw. sp. *estar por* + Inf.) – hat auch das Englische eine vergleichbare Verbalkonstruktion vorzuweisen: *be about to* + Inf. (neben diversen Umschreibungen mit verstärkt lexikalischem Charakter wie *be on the*

14 Das französische Pendant in der kumulativen und distributiven Kategorie (*aller* [*en*] + *participe présent* ~ Gerundium) nimmt in dieser Übersicht nur eine marginale Stellung ein, da sein Gebrauch im heutigen Französisch höchst selten und auf wenige (relativ fixierte) Kontexte beschränkt ist (wie z.B. *Le nombre d'étudiants va croissant* oder *Le mal va (en) s'aggravant*). Auch die meisten didaktischen Grammatiken beschränken sich – sofern die Struktur überhaupt Erwähnung findet – auf den Gebrauch mit einigen wenigen Verben wie *croître*, *diminuer* oder *s'intensifier*. Auch das italienische Äquivalent *andare* + Ger. kann als vergleichsweise niederfrequent eingestuft werden. Auf weitere Ausführungen wird daher an dieser Stelle verzichtet.

point/verge/brink of + Ger.[15]). Im Französischen hingegen findet sich (ähnlich wie beim Ausdruck von Progressivität; siehe oben) wieder eine eher lexikalisch geprägte Umschreibung (fr. *être sur le point de* + Inf. – in analoger Form auch im Italienischen und Spanischen vorzufinden: it. *essere sul punto di* + Inf. bzw. sp. *estar a punto de* + Inf.), die gewisse Ähnlichkeiten zur deutschen (ebenso lexikalisch geprägten) Umschreibung *im Begriff sein zu* + Inf. aufweist.

Zum Ausdruck inchoativer und terminativer Werte bieten sowohl das Deutsche als auch das Englische ähnliche Konstruktionen als Anknüpfungspunkte: vgl. z.B. dt. *anfangen/beginnen zu* + Inf. und *aufhören zu* + Inf. bzw. engl. *start/begin* + Ger. (oder *start/begin to* + Inf.) und *stop* + Ger. (siehe Tabelle 3)[16]. Lediglich strukturell besteht im Englischen ein kleiner Unterschied zu den romanischen Sprachen und auch zum Deutschen, die das lexikalische Verb alle im Infinitiv anschließen, während im Englischen zumeist das Gerundium folgt[17]. Eine m.E. recht nützliche Parallele weist das Englische ferner in der kompletiven Kategorie auf (*finish* + Ger.), die im Deutschen strukturell anders ausgedrückt wird, da die Verben *beenden* oder *abschließen* nicht in Form einer Verbalperiphrase erscheinen können[18]. Gerade hier könnte die Brücke zum Englischen – strukturell (als mehrgliedrige Verbverbindung) wie auch konzeptuell (im Hinblick auf den Unterschied zwischen *terminativ* und *kompletiv*) – wertvolle Dienste leisten, auch wenn das lexikalische Verb (parallel zu den inchoativen und terminativen englischen Pendants) mittels Gerundium angeschlossen wird, wohingegen in den romanischen Sprachen ein Infinitiv folgt:

15 Bemerkenswert erscheint auch der strukturelle Unterschied zwischen den beiden Konstruktionen (Gerundium vs. Infinitiv).

16 Ähnlich wie bei den durativen Verbalperiphrasen ist auch hier auf ein terminologisch-klassifikatorisches Problem hinzuweisen, wonach einzig fr. *se mettre à* + Inf. bzw. it. *mettersi a* + Inf. bzw. sp. *ponerse a* + Inf. als Verbalperiphrasen im eigentlichen Sinne (nach enger Definition) gelten würden, da alle anderen angeführten Verben – ebenso wie die deutschen und englischen Pendants – den inchoativen bzw. terminativen Charakter bereits in hohem Maße durch ihren lexikalisch-semantischen Gehalt zum Ausdruck bringen, was aus kognitiv-didaktischer Sicht wiederum gewinnbringend eingesetzt werden kann.

17 Während *start/begin to* + Inf. gleichbedeutend mit der entsprechenden Gerundiumskonstruktion verwendet werden kann, geht bei *stop* und *finish* mit der Änderung der Konstruktion auch eine Bedeutungsänderung einher: vgl. *I stopped to read the message* (= ‚stopped in order to read') vs. *I stopped reading the message* (= ‚*ceased reading*').

18 Vgl. **Ich beende zu schreiben* bzw. **Ich schließe ab zu schreiben*, was nur in Form z.B. eines nominalisierten Infinitivs (*Ich beende das Schreiben*) oder eines Objekts im Akkusativ (*Ich schließe den Text/das Buch/den Artikel/*etc. *ab*) wiedergegeben werden kann.

vgl. fr. *finir/terminer de* + Inf. bzw. it. *finire/terminare di* + Inf. bzw. sp. *acabar/terminar de* + Inf.[19].

Soweit der komprimierte Überblick über eine Reihe verschiedener Verbalperiphrasen und ihre etwaigen Entsprechungen im Deutschen und Englischen sowie ausgewählte Diskussionspunkte hinsichtlich ihrer Struktur, Konzeption und/oder Verwendung, welche im Rahmen eines interlingualen didaktischen Ansatzes hervorragend genutzt werden können.

4 Fazit und Ausblick

Wie die obigen Ausführungen zeigen, erweist sich das Englische (als ‚fixer' Bestandteil jedes prototypischen Erwerbsverlaufs in einem fremdsprachenunterrichtlichen Setting im deutschsprachigen Kontext) als durchaus nützliche Basis für einen interlingualen Vermittlungsansatz, umso mehr als von vielen Lernenden die bestbeherrschte Fremdsprache (in den meisten Fällen Englisch) sehr häufig als Transferbasis genutzt wird (Müller-Lancé 1999: 95 sowie eine rezente Studie von Eibensteiner 2020, die den positiven Transfer von aspektuellem Wissen aus L2 Englisch auf L3 Spanisch näher beleuchtet). Je nach individueller sprachlicher Konstellation der Lernenden kann dies durch Einbeziehung weiterer Sprachen selbstverständlich nahezu unbegrenzt ergänzt und erweitert werden (vgl. Reimanns 2016: 29 Postulat einer *aufgeklärten Mehrsprachigkeitsdidaktik*, die „das Englische, Lateinische, Altgriechische und weitere Schulfremdsprachen als vorgelernte Sprachen ebenso mit einbezieht wie das Deutsche als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache sowie die Herkunfts- und Familiensprachen der Lernenden"). Dazu bedarf es bei weitem keiner ‚lückenlosen' grammatikalischen Abhandlung des Themas (was angesichts der immensen Vielfalt an Sprachen, die in einer Gruppe verschiedenster Lernender vertreten sein können, auch unmöglich wäre!). Manchmal genügt die ‚einfache' Reflexion darüber, ob bzw. wie ein bestimmter Sachverhalt in anderen Sprachen ausgedrückt wird (oder werden kann), um einerseits Vorwissen zu aktivieren und zu

19 Auch hier gilt wieder zu bemerken, dass alle Strukturen, die auf lat. FINIRE bzw. TERMINARE zurückgehen, aufgrund ihres hohen lexikalisch-semantischen Gehalts nur bedingt als ‚echte' Verbalperiphrasen anerkannt werden, da ihr Status umstritten ist (siehe oben). Analog zu den durativen Beispielen können die lateinischen Wurzeln jedenfalls wieder im Sinne eines interlingualen Ansatzes gut nutzbar gemacht werden.

metasprachlicher Reflexion[20] anzuregen und andererseits durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Zielsprache sowie den bereits ‚vorhandenen' Sprachen – auf sprachstruktureller wie auch auf konzeptueller Ebene – stärkere Kognitivierung zu erreichen (vgl. das von Füreder 2017: 225 geforderte ‚tiefergehende' Verständnis). Gerade für Tertiärsprachenunterricht eignen sich vermehrt kognitiv orientierte Methoden hervorragend, da die Lernenden bereits über fremdsprachliches Vorwissen verfügen – im Gegensatz zur ersten Fremdsprache, bei deren Vermittlung sich eher ganzheitliche Vorgehensweisen anbieten (Müller-Lancé 2002: 144). Überdies bringt ein solcher sprachvergleichender und -reflektierender Ansatz einen weiteren potentiellen Mehrwert mit sich: sprachliche und kulturelle Wertschätzung, zwei ungemein wichtige Konzepte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (vgl. dazu auch Meißner 2008: 85). Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der Mehrwert (gelebter) Sprachenvielfalt keinesfalls unterschätzt werden sollte und dessen gezielte Nutzung im Spracherwerb (z.B. in Form eines interlingualen Ansatzes) daher auch verstärkt in die Praxis einfließen sollte. Neben der im vorliegenden Artikel exemplarisch dargestellten Einbeziehung von Deutsch und Englisch gilt Selbiges auch für sämtliche Herkunfts- und Familiensprachen. Denn wie Fernández Ammann et al. (2015b: 10) betonen, „stellt die effektive Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität kein neues, aber ein nach wie vor bedeutsames Desiderat des (Fremd-)Sprachenunterrichts dar".

Wie kann dies umgesetzt werden bzw. was ist dabei zu beachten? Selbstverständlich kann so etwas immer nur in individueller Abstimmung auf das jeweilige pädagogische Setting (d.h. Situation, Gruppe, Thema, Mittel, Ziele etc.) erfolgen. Für den Bereich der Sprachvermittlung seien hier jedenfalls drei ‚Schlüssel' (für die ‚Schlösser' der Polyglotten) genannt, die zwar bei weitem nicht neu sind, allerdings leicht in den Hintergrund rücken oder gar in Vergessenheit geraten: die Anregung zur konkreten Sprachreflexion (Stichwort *Kognition*, u.a. Hulstijn und Schmidt 1994; Wolff 1995 bzw. in exemplarischer Anwendung anhand spanischer Verbalperiphrasen Lõbus und Havu 2014); die Nutzung aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen (Stichwort *Mehrsprachigkeit*, u.a. Meißner und Reinfried 1998; Cenoz et al. 2001; Newby et al. 2010); sowie das Herstellen von Querverbindungen (Stichwort *Vernetzendes Lernen*, vgl. dazu z.B. Rückl 2016 wie auch die von Holzinger et al. 2012; Rückl et al. 2012; und Rückl et al. 2013 herausgegebene interlinguale Lehrwerksreihe für Französisch, Italienisch und Spanisch).

20 Zur Rolle des metasprachlichen Bewusstseins beim (positiven) Transfer von L2 auf L3 vgl. u.a. Woll (2018).

Als Desiderata für praxisorientierten Transfer in der Zukunft sind somit folgende Punkte zu betonen:

– die verstärkte Berücksichtigung des jeweiligen sprachbiographischen Hintergrunds der Lernenden (hinsichtlich gesteuert erworbener Fremdsprachen ebenso wie praktizierter Herkunfts- oder Familiensprachen) sowie dessen gezielte Einbindung in die Lernaktivitäten (z.B. durch vergleichende metasprachliche Reflexion und explizites Thematisieren von Transfermöglichkeiten, wie dies in vereinfachter Form beispielsweise anhand der in Abschnitt 3 dargestellten Tabellen erfolgen kann);
– die regelmäßige Einbeziehung der Kognition durch bewusste Fokussierung auf sprachliche Strukturen und ihre konzeptuellen Hintergründe (beispielsweise durch angeleitete Diskussionen, Aktivitäten zum selbstgesteuerten, entdeckenden Lernen mittels Vervollständigung von Tabellen, Merksätzen etc.[21]);
– sowie die größtmögliche Vernetzung des bereits vorhandenen Wissens auf allen Ebenen, d.h. unter Aktivierung allen sprachlichen und außersprachlichen Wissens (z.B. durch gezieltes Evozieren, Visualisieren und Verbinden verschiedener Wissensaspekte mittels Brainstorming, Mindmapping u.Ä.), um bereits Bekanntes zu festigen und Neues besser zu verankern.

Denn wie Jessner (2008: 44) es formuliert: „[...] languages being taught in the classroom need to be linked in order to profit from the synergies and to exploit the resources that many of the pupils already have available through their prior language knowledge“. Eine konsequente und systematische Einbindung interlingualer Aktivitäten wie z.B. der oben genannten fördert folglich nicht nur die Fähigkeit zur Sprachreflexion sowie die Entwicklung von Strategien für Sprachvergleich und Transfer, sondern trägt auch zu stärkerem Sprachbewusstsein sowie ‚Mehrsprachigkeitsbewusstsein‘ – und damit zur Valorisierung unserer allgegenwärtigen Sprachenvielfalt – bei. Zu wünschen bleibt schließlich noch eine entsprechende didaktische Aufbereitung der Thematik in Form konkreter Materialien und Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. dazu auch Strathmann 2019: 417) sowie die empirische Überprüfung der Effektivität des Ansatzes anhand einschlägiger Studien in verschiedenen pädagogischen Settings.

---

21 Auch dies kann – exemplarisch auf den Bereich der aspektuellen Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen bezogen – z.B. ausgehend von den in Abschnitt 3 eingeführten Tabellen und Erläuterungen durch gezielte Leitfragen angeregt werden (sowohl auf struktureller als auch auf konzeptueller Ebene).

Literatur

Bosque, Ignacio (Hg.). 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Bd 2. Madrid: Espasa Libros.

Bosque, Ignacio & Violeta Demonte (Hgg.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 2. Madrid: Espasa Calpe.

Bybee, Joan, Revere Perkins & William Pagliuca. 1994. *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: Chicago University Press.

Cabrelli Amaro, Jennifer, Suzanne Flynn & Jason Rothman (Hgg.). 2012. *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: Benjamins.

Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Hgg.). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, Gessica. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Eibensteiner, Lukas. 2020. Transfer in L3 acquisition: How does L2 aspectual knowledge in English influence the acquisition of L3 Spanish among German-speaking learners? *Dutch Journal of Applied Linguistics* 8(1). 67–83.

Elspaß, Stephan & Robert Möller (Hgg.). 2003–. *Atlas zur deutschen Alltagssprache*. Internetausgabe: http://www.atlas-alltagssprache.de/ (Abruf am 20. September 2020).

Fernández Ammann, Eva M., Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.). 2015a. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.

Fernández Ammann, Eva M., Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé. 2015b. Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen. In Eva M. Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, 9–22. Berlin: Frank & Timme.

Fernández de Castro, Félix. 1999. *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.

Flecken, Monique & Christiane von Stutterheim. 2018. Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lernersprachliche Untersuchungen zur Ereigniskonzeptualisierung. In Sarah Schimke & Holger Hopp (Hgg.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*, 325–355. Berlin: De Gruyter.

Frings, Michael & Eva Vetter (Hgg.). 2008. *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem.

Füreder, Birgit. 2017. Zum Umgang mit Verbalperiphrasen in didaktischen Grammatiken vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Diskussion: Eine vergleichende Analyse von ausgewählten Grammatiken für Französisch, Italienisch und Spanisch. In Agustín Corti & Johanna Wolf (Hgg.), *Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden*, 216–229. Münster: Waxmann.

Füreder, Birgit, Monika Messner & Dirk Köning. In Vorbereitung. *Regionale Ausprägungen von Progressivität im Deutschen*.

Gabryś-Barker, Danuta (Hg.). 2012. *Crosslinguistic influences in multilingual language acquisition*. Heidelberg: Springer.

García García, Marta, Manfred F. Prinz & Daniel Reimann (Hgg.). 2020. *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.

Gómez Torrego, Leonardo. 1988. *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
Gómez Torrego, Leonardo. 1999. Los verbos auxiliares: Las perífrasis verbales de infinitivo. In Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Hgg.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 2, 3323–3389. Madrid: Espasa Calpe.
Grevisse, Maurice & André Goosse. 2016. *Le bon usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
Holzinger, Gabriele, Isolde Seeleitner, Carlos de Lara, Claudia Castillo de Kastenhuber & Michaela Rückl. 2012. *Descubramos el español: Spanisch interlingual: Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
Hufeisen, Britta & Beate Lindemann (Hgg.). 1998. *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
Hulstijn, Jan H. & Richard Schmidt. 1994. Guest editors' introduction. In Jan H. Hulstijn & Richard Schmidt (Hgg.), *Consciousness in second language learning*, 5–10. Amsterdam: AILA.
Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
Jessner, Ulrike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1). 15–56.
Laca, Brenda. 2004. Les catégories aspectuelles à expression périphrastique: Une interprétation des apparentes ‚lacunes' du français. *Langue Française* 141. 85–98.
Leech, Geoffrey N. 2004. *Meaning and the English verb*. Harlow: Pearson Longman.
Lõbus, Triin & Jukka Havu. 2014. Perífrasis verbales. In Susana S. Fernández & Johan Falk (Hgg.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: Una aproximación cognitiva y funcional*, 61–98. Frankfurt: Lang.
Meißner, Franz-Joseph. 2008. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Robert Tanzmeister (Hg.), *Lehren, Lernen, Motivation: Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*, 63–93. Wien: Praesens.
Meißner, Franz-Joseph & Marcus Reinfried (Hgg.). 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
Müller-Lancé, Johannes. 1999. Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz. *Grenzgänge* 6(12). 81–95.
Müller-Lancé, Johannes. 2002. Teritärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In Johannes Müller-Lancé & Claudia M. Riehl (Hgg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, 133–149. Aachen: Shaker.
Newby, David, Michaela Rückl & Barbara Hinger (Hgg.). 2010. *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht: Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens.
Odlin, Terence. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Pusch, Claus D. & Andreas Wesch (Hgg.). 2003a. *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen*. Hamburg: Buske.
Pusch, Claus D. & Andreas Wesch. 2003b. Verbalperiphrasen zwischen Grammatik, Lexikon und Pragmatik: Zu den Beiträgen dieses Bandes. In Claus D. Pusch & Andreas Wesch (Hgg.), *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen*, 1–10. Hamburg: Buske.

Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, 15–33. Münster: Waxmann.

Renzi, Lorenzo, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (Hgg.). 2001. *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bd. 2. Bologna: il Mulino.

Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat & René Rioul. 2016. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rückl, Michaela, Rachele Moriggi & Enrica Rigamonti. 2012. *Scopriamo l'italiano: Italienisch interlingual: Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Rückl, Michaela, Gabriele Holzinger, Flavie Pruniaux, Gaëlle Guicheney & Irene Brandner. 2013. *Découvrons le français: Französisch interlingual: Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Rückl, Michaela (Hg.). 2016. *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann.

Serianni, Luca. 2006 [1989]. *Grammatica italiana: Italiano commune e lingua letteraria*. Torino: UTET Università.

Strathmann, Jochen. 2019. Tertiärsprachen. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 415–417. Tübingen: Narr.

Wolff, Dieter. 1995. Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hgg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, 201–224. Tübingen: Narr.

Woll, Nina. 2018. Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness* 27(1-2). 167–185.

Claudia Pichler

Konzeptualisierung und die Verknüpfung von Sinn und Form im Grammatikunterricht der Sekundarstufe am Beispiel markierter syntaktischer Strukturen des Italienischen

1 Einleitung

Die Wort- und Satzgliedstellung ist ein Aspekt des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts, der häufig vernachlässigt wird. Die Ursache dafür findet sich nicht zuletzt in der Konzeption des Grammatikunterrichts selbst. Die Relevanz, welche eine Beschäftigung mit der Wort- und Satzgliedstellung haben kann, zeigt sich vor allem dann, wenn syntaktische Phänomene nicht mehr ausschließlich unter formalen, sondern in erster Linie unter pragmatisch-diskursiven und textuellen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Im Zentrum des Interesses des Beitrages steht die Auseinandersetzung mit der Wort- und Satzgliedstellung in der Sekundarstufe, insbesondere mit den unterschiedlichen Funktionsweisen sogenannter markierter syntaktischer Strukturen (wie zum Beispiel Fokussierung und/oder Topikalisierung einzelner Konstituenten, Kontrastierung, Herstellung von Textkohärenz etc.). Aus sprachdidaktischer Sicht soll aufgezeigt werden, wie sich die Funktionalität syntaktischer Variation an der Schnittstelle von Satz, Äußerung und Text erarbeiten lässt. Eine zentrale Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Sprachreflexion und eine schrittweise Entwicklung von Sprach- beziehungsweise Grammatikbewusstsein bei den Lernenden unter Berücksichtigung kognitiver Aspekte. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die wichtigsten informationsstrukturellen Eigenschaften markierter syntaktischer Konstruktionen (des Italienischen) und verweist auf den Einfluss theoretischer Konzeptionen und Grammatiktraditionen auf den Fremdsprachenunterricht. Im Anschluss daran wird vor allem die Relevanz einer schnittstellenübergreifenden Perspektive (Syntax-Semantik-Pragmatik) verdeutlicht. Darauf basierend folgen einige didaktische Umsetzungsmöglichkeiten und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung.

Claudia Pichler, Universität Klagenfurt

https://doi.org/10.1515/9783110784756-011

2 Syntaktische, pragmatische und soziolinguistische Markiertheit

Aus typologischer Sicht zählt das Italienische zur Gruppe der sogenannten SVO-Sprachen, das heißt, die Abfolge Subjekt-Verb-Objekt gilt grundsätzlich als nicht-markiert:

(1) *Teo manda un'e-mail agli amici.*
[Teo schickt den Freunden eine E-Mail.]
(Da Forno und Manzini-Himmrich 2002: 401)
(regelmäßige Wortstellung im italienischen Aussagesatz:
S-V-Direktes Objekt-Indirektes Objekt)

Gleichzeitig wird dem Italienischen gemeinhin aber auch die Eigenschaft zugeschrieben, über eine relativ freie Wortstellung zu verfügen, der zufolge die Hauptkonstituenten des Satzes jeweils links oder rechts vom Verbum positioniert sein können, was unmittelbaren Einfluss auf die Informationsstruktur beziehungsweise die kommunikative Gewichtung einzelner Konstituenten hat, siehe (2).

(2) ***LA STAMPA!*** *volevo, non La Repubblica.*
[Ich wollte *LA STAMPA*, nicht *La Repubblica*!][1]
(Andorno 2000: 41)
(Fokusakzent markiert durch Großbuchstaben)

Das heißt also, die Abfolge SVO lässt sich zugunsten kommunikativer Absichten und Erfordernisse entsprechend modifizieren. Das Ergebnis ist dann ein Paradigma von *markierten syntaktischen Strukturen*, welche den Kommunizierenden zur Verfügung stehen. Als Ausdrucksmittel einer bestimmten Sprecherintention erfüllen diese Strukturen wichtige pragmatisch-diskursive Funktionen und werden ganz generell mit Emphase und sprachlicher Expressivität in Verbindung gebracht. Darüber hinaus sind markierte Strukturen am Entstehen von Textkohärenz beteiligt (kohäsive Funktion, Verknüpfung von Gesprächs- und Textteilen).

Um welche Konstruktionen handelt es sich dabei konkret? Eine markierte Struktur kann bereits aus einer veränderten Abfolge sprachlicher Elemente auf

1 Übersetzung sämtlicher Beispiele – mit Ausnahme von (1) und (15) – durch die Verfasserin.

der syntaktischen Oberfläche resultieren, siehe (2). Daneben existieren *analytische Strukturen*, die durch zusätzliches (morphosyntaktisches) Sprachmaterial gekennzeichnet sind (zum Beispiel pronominale Wiederaufnahme) und deren Verwendung vor allem für das sogenannte *italiano dell'uso medio* (Neostandard) charakteristisch ist. Dazu gehören in erster Linie segmentierte Sätze sowie verschiedene Formen der Spaltsatzkonstruktion (die Beispiele stammen aus Sabatini 2011: 12–13; D'Achille 2003: 155; zitiert in De Cesare et al. 2016: 37–38):

Der segmentierte Satz (Thematisierung nach links oder rechts):
- *Queste parole non le ho mai dette.* (Dislokation nach links)
  [Diese Worte, die habe ich nie gesagt.]
- *Vorrei conoscerli, i tuoi figli.* (Dislokation nach rechts)
  [Ich möchte sie kennenlernen, deine Kinder.]

Spaltsatz (Fokussierung):
- *È lui che me l'ha detto.*
  [ER ist derjenige, der es mir gesagt hat.]
- *Chi mi manca è lui.*
  [Derjenige, den ich vermisse, ist ER.]

Präsentativkonstruktion (das Subjekt ist rhematisch, ebenso wie der Satz nach *che*):
C'è un signore che chiede dell'avvocato.
[Hier ist ein Herr, der nach dem Anwalt fragt.]

Nun muss im Zusammenhang mit markierten syntaktischen Strukturen deren soziolinguistische Kennzeichnung sowie deren aktueller Status innerhalb des italienischen Sprachsystems Erwähnung finden. Dies ist gerade aus sprachdidaktischer Perspektive besonders relevant, weil damit letztlich auch die Frage verbunden ist, welches Italienisch (bzw. welche Varietät(en) der italienischen Sprache) heute unterrichtet wird (werden soll). Die oben genannten, für das *italiano dell'uso medio* (Neostandard) typischen Strukturen sind im *italiano standard* unterschiedlich integriert. So wird zum Beispiel die Dislokation nach rechts als Merkmal der gesprochenen Sprache klassifiziert, während der Spaltsatz als fester Bestandteil der Standardsprache gilt. De Cesare et al. (2016: 38) sprechen von einer seit den 1980er Jahren insgesamt zu beobachtenden Ausweitung des Gebrauchs und der Funktionsweisen der genannten (analytischen) Strukturen. Auf derartige Entwicklungen muss auch die Sprachdidaktik entsprechend reagieren.

Die Eigenschaft der Markiertheit kann sich auf sämtlichen sprachlichen Ebenen manifestieren. Ob eine Konstruktion als markiert erachtet wird oder nicht, ist demzufolge auch eine Frage der Perspektive linguistischer Betrachtung, weshalb zwischen syntaktischer und pragmatischer Markiertheit differenziert werden kann. Siehe (3a) und (3b):

(3) a. *Chi ha parlato?*
[Wer hat geredet?]
b. *Ha parlato Gianni.*
[GIANNI hat geredet.]
(Dal Pozzo 2012: 43)

Einem übereinzelsprachlichen Prinzip folgend tendiert die neue Information (*Rhema*) Richtung Satzende, wodurch in (3b) das rhematische Subjekt (*Gianni*) dem Verbum folgt. Auf pragmatischer Ebene (Informationsabfolge) ist (3b) somit unmarkiert. Die Kriterien für pragmatische Markiertheit unterscheiden sich also von den syntaktischen Kriterien, stehen aber mit Letzteren in einer engen wechselseitigen Beziehung. Im Allgemeinen wird bei der Einhaltung der Abfolge ‚alte/bekannte Information – neue Information' von pragmatisch nicht markierten Strukturen gesprochen. Die Abfolge *Thema – Rhema* (beziehungsweise das Prinzip *Topic first*) ist nur eines von mehreren übereinzelsprachlichen Prinzipien, welche die Informationsstruktur bestimmen.

Derartige Prinzipien sind auch für den Bereich der Sprachtypologisierung von Interesse. So stehen etwa in subjekt-prominenten Sprachen wie dem Englischen fokussierte Subjekte weiterhin am Satzanfang:

(4) *Who came?*
John came.
(Dal Pozzo 2012: 43)

Das Deutsche verhält sich diesbezüglich ganz ähnlich, was damit zu tun hat, dass jede Konstituente mittels Prosodie (Fokusakzent) als Fokus gekennzeichnet werden kann, und zwar unabhängig davon, ob diese am Satzanfang, im Satzinneren oder am Satzende positioniert ist:

(5) *Wer ist gekommen?*
PETER ist gekommen.

Im Italienischen fällt der Fokusakzent auf das Ende einer (Intonations-)Phrase (*Chi ha parlato? – Ha parlato Gianni*).

3 Sprachliche Erscheinungsformen an der Schnittstelle von Syntax, Pragmatik und Semantik

Die bisher genannten Beispiele lassen die Komplexität markierter syntaktischer Strukturen bereits erkennen: Sie sind das Ergebnis der Korrelation von Syntax, Pragmatik und Semantik. Dies soll anhand der *Topik-Markierung* im Italienischen noch einmal veranschaulicht werden:

Topik versteht sich im Allgemeinen als jener Referent, über den etwas ausgesagt wird. Dem gegenüber ist *Fokus* der Äußerungsteil mit dem höchsten Mitteilungswert (De Cesare et al. 2016: 41). Man betrachte dazu noch einmal das folgende Beispiel:

(6) *Greta ha fatto un viaggio in Francia.*
[Greta hat eine Reise nach Frankreich gemacht.]

Im unmarkierten Aussagesatz fallen (prototypischerweise) syntaktisches Subjekt, Topik (Satzgegenstand), Thema (bekannte/präsupponierte Information) und Agens in einer Form (*Greta*) zusammen. Das Prädikat des Satzes korreliert mit dem rhematischen (fokussierten) Äußerungsteil. Vgl. auch die nächsten Beispiele, wo spezifische lexikalische und/oder (morpho-)syntaktische Mittel zur Kennzeichnung des Topiks verwendet werden:

(7) *Quanto a me, non ci penso nemmeno.*
[Was mich betrifft, so denke ich nicht einmal darüber nach.]
(Chini 2010: 16)
Topik-Kodierung: lexikalisch: Verwendung von zusätzlichem Sprachmaterial: *quanto a me*; syntaktisch: satzinitiale Position

(8) *Il giocattolo è stato perso dal bambino.*
[Das Spielzeug wurde vom Kind verloren.]
(Chini 2010: 10)
Topik-Kodierung: (morpho-)syntaktisch: Passiv-Konstruktion; definiter Artikel (kennzeichnet bereits in der Diskurswelt verankerte Referenten)

(9) *Il giocattolo l'ha perso il bambino.*
[Das Spielzeug, das Kind hat es verloren.]
(Chini 2010: 9)
Topik-Kodierung: syntaktisch: Dislokation nach links

Betrachten wir (9) noch einmal näher:

In fast allen (europäischen) Sprachen wird die Informationsstruktur der Äußerung (das heißt der höhere oder niedrigere Mitteilungswert einzelner Konstituenten) durch die Wort- und Satzgliedstellung, durch zusätzliche lexikalische Mittel und/oder Prosodie zum Ausdruck gebracht. Die *Dislokation nach links* ermöglicht die Informationsabfolge ‚alte – neue Information' und ist daher pragmatisch unmarkiert. Thema und Topik werden durch dieselbe satzinitiale Konstituente (*il giocattolo*) repräsentiert. Syntaktisch ist die Struktur allerdings markiert, da die Abfolge SVO modifiziert wird (als Teil der neuen Information befindet sich das Subjekt am Ende des Satzes). An der Topik-Markierung (um nur ein Beispiel zu nennen) zeigt sich somit die oben erwähnte Wechselbeziehung von Syntax, Pragmatik und Semantik auf exemplarische Art und Weise.

Die Fähigkeit, die Informationsstruktur den kommunikativen Erfordernissen entsprechend zu gestalten (*Funktionale Satzperspektive*), und die unterschiedlichen Möglichkeiten *sprachlicher Perspektivierung* (Topik-Markierung, Hervorhebung, Fokussierung, Kontrastierung etc.) zu kennen, sind ein wesentlicher Faktor kommunikativer Kompetenz. Zu welchen sprachlichen Mitteln Lernende dabei tatsächlich greifen (prosodische, lexikalische und/oder syntaktische) und wie sie Grammatik (Syntax), Pragmatik und Semantik zueinander in Beziehung setzen, ist von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängig, wie zum Beispiel Niveaustufe der Lernenden, Aufgabenstellung und kommunikative Situation, Eigenschaften der Ausgangssprache, Eigenschaften der Zielsprache etc. (Andorno 2000: 112).

4 Das Überwinden der Satzgrenze und die Verbindung von Sinn und Form im Grammatikunterricht

Einige der für die Informationsstruktur relevanten Kategorien (Topik/Fokus, Präsupposition/Assertion, Identifikation von Refertenten etc.) ‚operieren' nicht nur auf Satzebene, sondern gehen auch darüber hinaus und betreffen komplexere sprachliche Einheiten wie Gesprächsbeiträge und Texte. Man denke bei-

spielsweise an ein Thema, das sich durch den Text/Diskurs zieht, und an die unterschiedlichen Möglichkeiten der Wiederaufnahme eines Referenten, etwa durch die Bildung anaphorischer Ketten. In diesem Falle stehen dann die Kategorien der Informationsstruktur in einem engen Zusammenhang mit dem Entstehen von Textkohärenz (vgl. die kohäsive Funktion bestimmter markierter syntaktischer Strukturen weiter unten).

Dies legt einen sprachdidaktischen Ansatz nahe, wo Grammatik, Diskurs und Text in einen sinnbezogenen Zusammenhang gebracht werden. Auf die Problematik betreffend die Definition von *Diskurs* und *Text* kann hier nicht näher eingegangen werden, es sei jedoch erwähnt, dass Diskurs üblicherweise als eine Folge von Äußerungen und somit als Prozess oder Aktivität verstanden wird. Demgegenüber assoziiert man mit Text eher ein Produkt, vorzugsweise der geschriebenen Sprache.

Dass in der geschriebenen und in der gesprochenen Sprache jeweils andere kommunikative Bedingungen vorherrschen, liegt auf der Hand. Die oben angesprochene Definitionsproblematik läuft vielmehr auf eine Frage hinaus, die sich wie ein roter Faden durch die Wissenschaftsgeschichte zieht, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Sprachsystem (*langue*) und Sprachverwendung (*parole*). Bezogen auf den *Satz* beziehungsweise die *Äußerung* wäre demnach zu klären, inwiefern sich eine Textgrammatik von jener des Satzes unterscheidet und ob es sich dabei um zwei verschiedene, voneinander unabhängige Systeme handelt. Die Auffassung, man habe es hier mit zwei unterschiedlichen Grammatiken (*Satzgrammatik* vs. *Diskurs- und Textgrammatik*) zu tun, ist nach Calaresu die Folge der zu deutlichen strukturalistischen Trennung von *langue* und *parole* sowie von *sprachlicher Form* und *Bedeutung* (Calaresu 2015: 44). Im Rahmen generativistischer Theorien zeigt sich die genannte Trennung an der Annahme einer eigenständigen, von Semantik unabhängigen syntaktischen Komponente (in jüngeren Ansätzen spielen allerdings die sogenannten *Schnittstellen* oder *interfaces* eine wichtige Rolle: darunter sind die sprachinternen Beziehungen der einzelnen sprachlichen Ebenen/Module zu verstehen, welche auf vielfältige Art und Weise interagieren, vgl. z.B. Morphosyntax).

Eine derartige Betrachtungsweise von Sprache hat auch den Grammatikunterricht für lange Zeit geprägt. Angestoßen durch die linguistische Pragmatik und beeinflusst von weiteren Bezugswissenschaften wie Psycholinguistik und Kognitive Linguistik hat sich im Fremdsprachenunterricht allerdings ein Paradigmenwechsel vollzogen. Dieser manifestiert sich unter anderem in der Fokussierung pragmatischer Kompetenzen und in der Verbindung von sprachlichen Formen und Funktionen. Das Interesse der Sprachdidaktik an pragmatischen Konzepten ist erstaunlicherweise dennoch ein eher junges Phänomen, welches

in den letzten Jahren jedoch zunehmend an Einfluss gewonnen hat (Nuzzo und Santoro 2017: 2). Pragmalinguistische Aspekte, die das Interesse der Sprachdidaktik in besonderem Maße hervorgerufen haben, sind vor allem die Sprechakttheorie, das Konzept der sprachlichen Höflichkeit, die Verwendung von Diskurssignalen, allgemeine konversationsregulierende Mechanismen oder all jene sprachlichen Mittel, die mit der Gliederung der Informationsstruktur sprachlicher Äußerungen in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus wird zunehmend auch der evolutive, transversale und übereinzelsprachliche Charakter pragmatischer Kompetenzen betont.

Zur Form der Äußerung (in Anlehnung an Dürscheid und Schneider 2015: 167 wird der Terminus *Äußerung* „modalitätsübergreifend, als Oberbegriff für kommunikativ-funktionale Einheiten" in der gesprochenen sowie in der geschriebenen Sprache verwendet) zählt auch die Art und Weise der Anordnung (Konfiguration) sprachlicher Elemente auf der syntaktischen Oberfläche, wobei eine Änderung der Abfolge/Struktur auch eine entsprechende Sinnveränderung nach sich zieht. Chini (2010: 9–10):

(10) a. *Il bambino ha perso il giocattolo.*
[Das Kind hat das Spielzeug verloren.]
b. *È il BAMBINO che ha perso il giocattolo.*
[Das Kind ist es, das das Spielzeug verloren hat.]
c. *Il GIOCATTOLO ha perso il bambino.*
[Das SPIELZEUG hat das Kind verloren.]
d. *Ciò che ha perso il bambino è il giocattolo.*
[Was das Kind verloren hat, ist das Spielzeug.]

Die jeweilige syntaktische Struktur hat keinen Einfluss auf den propositionalen Inhalt der Sätze, dieser ist in (10a) bis (10d) identisch, dennoch bedeuten sie nicht dasselbe. Das, was sich ändert, ist die Informationsstruktur, also die pragmatischen Aspekte von Bedeutung. Die Annahme einer völlig autonomen syntaktischen Komponente ist daher gerade in diesem Zusammenhang nicht nachvollziehbar.

Eine Problematik des Grammatikunterrichts besteht nun darin, dass sprachliche (grammatische) Phänomene nicht in ihrem funktionalen Zusammenhang betrachtet werden, sondern als isolierte Einheiten, wobei der Eindruck entsteht, dass diese nichts oder nur wenig miteinander zu tun haben (ganz im Sinne einer modularen grammatischen Progression in den meisten Lehrwerken). Als Beispiel dafür könnte man die unterschiedlichen Verwendungsweisen des *Imperfetto* nennen, das neben einer temporalen auch eine modale Funktion erfüllen

kann und sich mit sprachlicher Höflichkeit assoziieren lässt, etwa in einem Satz wie:

(11) *Volevo chiederti una cosa.*
[Ich wollte dich um etwas bitten.]

Das Konzept der Höflichkeit kann aber auch anders versprachlicht werden (lexikalische und/oder grammatische Variation):

(12) *Potresti farmi un favore?*
[Könntest du mir einen Gefallen tun?]

Der Fremdsprachenunterricht muss den Lernenden bewusst machen, dass es keine Eins-zu-Eins-Entsprechung von Formen und Funktionen gibt, sondern dass unterschiedliche sprachliche Mittel dieselbe Funktion haben können und zur Realisierung eines kommunikativen Ziels ein Paradigma von Form-Funktionsverbindungen zur Verfügung steht. Die Wort- und Satzgliedstellung ist ein Teil derartiger Paradigmata. Allerdings sind sich Lernende des Potentials syntaktischer Variation, das heißt der „kommunikativ bedingten Wahlmöglichkeiten bei der Satzgliedstellung" (De Florio-Hansen 1995: 52), zumeist nicht bewusst und „[halten] die Abfolge Subjekt, Verb, Objekt strikt ein […], auch wenn aufgrund von Mitteilungsperspektive und Register Wortstellungsvarianten angebracht wären" (De Florio-Hansen 1995: 41). Dies liegt bisweilen darin begründet, dass die semantische, syntaktische und pragmatische Dimension (siehe oben) nicht deutlich genug zueinander in Beziehung gesetzt werden. Man betrachte das nächste Beispiel:

(13) *Mi piace Gianni.*
(Vanelli 2012: 25)

(14) *Ich mag Gianni.*

Fragt man Lernende nach dem Subjekt in (13), so bekommt man (eigenen Erfahrungen zufolge) häufig die Antwort: *mi*. Darin zeigt sich bereits die ‚Eindimensionalität' des Grammatikunterrichts: Das Subjekt wird in erster Linie oder ausschließlich syntaktisch definiert (es steht dann vorzugsweise am Satzanfang), nicht jedoch semantisch (das heißt als Träger einer semantischen Rolle, typischerweise *Agens* = *soggetto semantico*) und/oder pragmatisch (im unmarkierten Aussagesatz als bereits bekannte Information/*Thema* = *soggetto pragmati-*

co). In (14) fallen syntaktisches, semantisches (Agens) und pragmatisches Subjekt (Topik/Thema) auf exemplarische Art und Weise zusammen (*ich*). Ganz im Gegensatz zu (13), wo *mi* zwar das Topik/Thema ist und die prinzipiell dafür vorgesehene Position im Satz besetzt (Satzanfang), aber das Verbum mit *Gianni* (dem syntaktischen Subjekt) kongruiert, welches als Rhema am Satzende steht. Ein wichtiger Unterschied zu (14) besteht insbesondere auch darin, dass es in (13) kein Agens gibt (Vanelli 2012: 25). Derartige Zusammenhänge sind den Lernenden größtenteils nicht bewusst, weshalb sie die Möglichkeiten syntaktischer Variation auch nicht nutzen können. Darüber hinaus stehen Topik-Markierung und die Kennzeichnung thematischer Progression (wie bereits oben erwähnt) in einem engen Zusammenhang mit Textkohärenz; sie gehören daher – wenn man so möchte – zu den wesentlichen Aspekten einer sogenannten *Textkompetenz*.

Unter der Voraussetzung, dass in (13) und (14) *Gianni* rhematisch ist, haben beide Sätze zwar dieselbe Informationsstruktur und bringen auch denselben Sachverhalt zum Ausdruck, jedoch tun sie dies auf unterschiedliche Art und Weise: Während der Subjektreferent im deutschen Beispiel als ein ‚Empfindender' und somit als Agens konzipiert wird, greift das Italienische auf eine Struktur zurück, wo „der Gegenstand der Empfindung [...] die Subjektstelle einnimmt, während der Empfindende als indirektes Objekt erscheint" (Koch 2000: 7). Eine abweichende syntaktische Kodierung ist demnach mehr als eine bloße Formveränderung, da Sachverhalte dadurch mitunter anders konzeptualisiert werden. Der Grammatikunterricht müsste folglich deutlich machen, dass zwischen *Sinn* (also dem, was der Sprecher meint beziehungsweise was er zum Ausdruck bringen möchte – Sinn hat somit immer etwas mit Intention zu tun) und *Form* ein innerer Zusammenhang besteht und eine Formveränderung auch eine Sinnänderung bewirken kann.

So ist zum Beispiel die Verwendung einer Passivkonstruktion in einem bestimmten Kontext nicht ausschließlich das Resultat eines formalen Umbauprozesses, sondern auch die Entscheidung darüber, welches Element thematisiert werden soll (mitunter bei gleichzeitiger Aussparung des Urhebers der Handlung). Der bewusste Einsatz einer Struktur kommt dann einem strategischen Wissen gleich, etwa, wie im soeben genannten Fall, die Verwendung von Passiv (oder beispielsweise von substantivierten Infinitiven) im Zuge des Verfassens eines wissenschaftlichen Textes mit dem Bestreben, diesen unpersönlich und objektiv zu gestalten. In diesem Sinne wird dann die Kenntnis der Funktionsweise bestimmter Formen zu einem Teil des Textsortenwissens.

Als Ausdruck der informationsstrukturellen Gliederung eines Textes gehört die Wort- und Satzgliedstellung zu den sogenannten „Kohäsionsmittel[n], die den textuellen Zusammenhang auf der sprachlichen Oberfläche signalisieren"

(Averintseva-Klisch und Peschel 2014: 1). Textkohärenz ist eine wesentliche Voraussetzung für Sinnkonstruktion und Textverstehen und „die Fähigkeit […], kohärente und leserfreundlich strukturierte Texte zu produzieren (und zu rezipieren), gehört sicher zu den zentralen Kompetenzen, die im Laufe der Sprachentwicklung erworben bzw. gelernt werden müssen“ (Averintseva-Klisch und Peschel 2014: 1). Es gilt demnach, den Zusammenhang von Grammatik, Diskurs und Text aufzuzeigen, was „eine Erweiterung der Inhalte notwendig [macht] und zwar um solche, die über satzförmige Strukturen hinausgehen und auch auf diskursiver Ebene ansetzen. Dazu zählen unter anderem die Funktionskomplexe der thematischen Organisation und der kommunikativen Gewichtung“ (Basch 2014: 187–188). Ein in diesem Sinne konzipierter Grammatikunterricht beschreibt die Funktionsweise sprachlicher Strukturen insbesondere vor dem Hintergrund der Etablierung von Kohärenz- und Sinnrelationen, wobei das Konzept der Kohärenz nicht mehr ausschließlich mit sprachlichen (textinternen) Kriterien, sondern auch mit dem Weltwissen und der mentalen Repräsentation von Informationen in Verbindung gebracht wird: „Bei diesem Verständnis von Kohärenz ist die Informationsstrukturierung im Text zentral: Gelingt es dem Schreiber, die Inhalte seines Textes seinem Kommunikationszweck entsprechend zu gewichten und sprachlich zu präsentieren, wird es für den Leser einfacher, eine kohärente Textrepräsentation aufzubauen […]“ (Averintseva-Klisch und Peschel: 2).

Der Übergang von der Satz- auf die Text- und Diskursebene impliziert unter anderem Fragen nach den sprachlichen Möglichkeiten der thematischen Progression (vgl. *Diskurstopik* und das *Quaestio*-Modell nach Klein und von Stutterheim 1987), nach dem Anschluss neuer an bereits bekannte Informationen, nach der (Re-)Aktivierung, Fortführung (vgl. *anaphorische Ketten*) und/oder Fokussierung/Topikalisierung von Referenten, nach metatextuellen Verweisen oder Fragen betreffend die Diskursgestaltung. Dabei sind einzelsprachspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, etwa hinsichtlich der anaphorischen Anbindung oder der Fokussierung von Subjektkonstituenten (vgl. Pro-drop-Sprachen).

Neben ihrer kohäsiven Funktion haben syntaktische Strukturen mitunter auch eine stilistische Wirkung, wie beispielsweise in Erzählungen/Märchen, wo die Funktion der Dislokation nach links unter anderem darin besteht, eine Konstituente in das Zentrum des Interesses zu stellen, welche gleichzeitig die Basis für den weiteren Satzverlauf ist (Cinato Kather 2013: 339–340):

(15) *Le tue vesti, le perle e i gioielli e la tua corona d'oro, io non li voglio.*
[Deine Kleider, deine Perlen und Edelsteine und deine goldene Krone, die mag ich nicht.]
(Grimms Kinder- und Hausmärchen, zitiert in Cinato Kather 2013: 340)

Vergleichbare Formulierungstendenzen kommen in der gesprochenen Sprache häufig vor und sind somit Teil eines Paradigmas diskursiver Strategien. In der Online-Ausgabe von Zeitungen besteht die diskursive Funktion markierter Strukturen oftmals auch darin, die Quelle einer Information zu nennen:

(16) *La notizia l'ha data il ministro dell'istruzione di Kabul, [...]*
[Die Nachricht wurde vom Bildungsminister in Kabul übermittelt.]
(Beispiel aus Bonomi et al. 2002: 322, zitiert in De Cesare et al. 2016: 149)

Vgl. auch das nächste Beispiel:

(17) *vincere qui sarebbe splendido,* ***è quello che proveremo a fare con questi ragazzi***
[Hier zu gewinnen wäre großartig, das werden wir mit diesen Jungs versuchen.]
(De Cesare et al. 2016: 180)

Konstruktionen wie in (17) sind bereits mehr oder weniger grammatikalisiert. Insgesamt wird die Wahl der Kohäsionsmittel durch die Textsorte und pragmatische Erfordernisse bestimmt. Man betrachte die folgende E-Mail, wo eine Dislokation nach links das Thema/Topik kennzeichnet und der Konnektor *comunque* den Abschluss einer Argumentationseinheit signalisiert (Bitonti 2016: 58):

(18) *Tutti gli esercizi li sto svolgendo comunque da casa e spero lei possa capire.*
[Ich mache sowieso alle Übungen zu Hause und ich hoffe, Sie können das verstehen.]
(Bitonti 2016: 58)

Die Behandlung der genannten Phänomene kann nur im Rahmen eines Grammatikunterrichts erfolgen, der die Satzgrenze überwindet und Sprache in ihren vielfältigen kontextuellen Beziehungen darstellt.

Es geht also vor allem darum, den Lernenden bewusst zu machen, dass die Wort- und Satzgliedstellung nicht ausschließlich ein formales Phänomen der syntaktischen Oberfläche ist, sondern ein kommunikativ relevantes Ausdrucksmittel. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise Lernende Zugang zu diesem ‚syntaktischen Wissen' bekommen. Einige Möglichkeiten und Ansätze werden im nächsten Abschnitt aufgezeigt.

5 Sprachbeobachtung, Sprachreflexion und Sprachbewusstsein

Der hier vorliegende Beitrag betont vor allem die Notwendigkeit der Bewusstmachung innerhalb eines Grammatikunterrichts, der mit der Ausbildung pragmatisch-diskursiver und textueller Kompetenzen Hand in Hand geht. Einerseits sind bestimmte kommunikative Prinzipien übereinzelsprachlicher Natur, andererseits unterliegt die Kennzeichnung der Informationsstruktur auch sehr spezifischen, einzelsprachlichen Bedingungen. Im Zusammenhang mit dem Prozess der „kontrastiven Bewusstmachung" (De Florio-Hansen 1995: 54) ist daher besonders auf das Potential sprachvergleichender Aktivitäten hinzuweisen. Betrachten wir dazu einige Beispiele:

(19) *Se non paghi il biglietto ci rimetti* ***anche tu****.*
[Wenn du das Ticket nicht bezahlst, verlierst AUCH DU.]
(aus einem Slogan der öffentlichen Verkehrsmittel von Actv Venedig, Sept. 2016, Herv. d. Verf.)
Markierte Wortstellung: Abfolge V-S; fokussiertes Subjekt; dieses steht in der rhematischen Endposition des Satzes und wird betont (Prosodie); zusätzliche lexikalische Hervorhebung: *anche*.

Nun aber bringen wir dieselbe Struktur in einen anderen Sinnzusammenhang:

(20) *Alla fine* ***ci rimetti****.*
[Am Ende bezahlst du doch.]
Hier wird nicht mehr nur das Subjekt hervorgehoben, sondern der Fokus liegt auf *ci rimetti*.

Die Lernenden könnten beispielsweise aufgefordert werden, den Unterschied der beiden Sätze in (19) und (20) zu beschreiben. Dadurch soll zunächst einmal

die allgemeine (übereinzelsprachliche) Tendenz aufgezeigt werden, rhematische Elemente in die Endposition des Satzes zu bringen (zusätzlich gekennzeichnet durch Prosodie). Dabei sollte vorzugsweise authentisches Sprachmaterial Verwendung finden (als Beispiel eines realen Sprachgebrauchs) und auf eine entsprechende kontextuelle Einbettung geachtet werden, da Letztere gerade bei pragmatisch motivierten Strukturen Rückschlüsse auf deren Funktionsweise erlaubt.

Rhematische Elemente stehen mitunter aber auch am Satzanfang, wie im nächsten Beispiel:

(21) *Genau diesen Text suche ich.*
(De Florio-Hansen 1995: 52)

Fordert man nun Lernende auf, entsprechende Belege für Hervorhebung im Französischen zu suchen oder (21) zu übersetzen, dann wird ihnen bewusst werden, dass eine Spaltsatzkonstruktion (*Mise-en-relief*) oft die einzige Möglichkeit im Französischen ist, Satzglieder zu fokussieren:

(22) *C'était précisément ce texte que je cherche.*
(De Florio-Hansen 1995: 52)

Der Sprachvergleich fungiert demnach als Mittel der kontrastiven Bewusstmachung, die sich aber keinesfalls auf die „Gegenüberstellung von deklarativen Wissensbeständen" beschränken darf, vielmehr „kommt dem prozeduralen Wissen, d.h. den psychologischen Strategien und Prozessen, fundamentale Bedeutung zu" (De Florio-Hansen 1995: 51). Dabei kann es mitunter durchaus nützlich sein, einzelne Textpassagen zu übersetzen, denn dieser Vorgang erfordert es, dass die Organisation der Informationsstruktur des Ausgangstextes erhalten bleibt (Cinato 2013: 332). Im Deutschen, wo Hervorhebung vorzugsweise durch Prosodie erfolgt, spielen Spaltsätze eine weitaus geringere Rolle als im Französischen. Dessen sind sich Lernende mit deutscher Muttersprache auch durchaus bewusst. Weitaus weniger bewusst sind sie sich allerdings der Tatsache, „dass Prosodie und Wortstellung in gesprochenem Deutsch häufig miteinander verbunden werden, die deutsche Sprache [...] also über eine doppelte Hervorhebungsstrategie verfügt" (De Florio-Hansen 1995: 51):

(23) *Schlecht hat die Mannschaft nicht gespielt*
(De Florio-Hansen 1995: 51)

Die Kontrastierung zwischen verschiedenen, bereits gelernten Sprachen (*intersprachlich*) kann wesentlich dazu beitragen, einzelsprachliche Merkmale (hinsichtlich der Realisierung übereinzelsprachlicher Prinzipien) aufzuzeigen. Das sprachliche (vor allem auch das muttersprachliche) Vorwissen wird auf diese Weise für den Lernprozess nutzbar gemacht. Dabei handelt es sich „um ein schrittweises Vorgehen [...], bei dem vorhandene Wissensbestände nach und nach explizit gemacht, umstrukturiert und mit neuem Wissen verbunden werden [...]" (De Florio-Hansen 1995: 53).

Vergleiche innerhalb der Zielsprache (*innersprachlich*) verdeutlichen, dass

a) eine Form unterschiedliche Funktionen haben kann und
b) sich dieselbe Funktion durch unterschiedliche Mittel ausdrücken lässt.

Ad a): Vgl. folgende Beispiele, wo ein impliziter Spaltsatz (*frase scissa implicita*: das Verbum im Relativsatz ist infinit) einmal der Fokussierung und einmal daneben auch der Verknüpfung von Textelementen (Topikalisierung) dient:

(24) *... Donald Trump ha puntato l'indice contro Teheran: „... ci sono immagini che mostrano* ***che è stato l'Iran a provocare le esplosioni****", ha detto durante un'intervista a Fox News ...*
[... hat (auch) Donald Trump mit dem Finger auf Teheran gezeigt: „... es gibt Bilder, die zeigen, **dass es der Iran war, der die Explosionen verursacht hat**", sagte er in einem Interview mit Fox News.]
(repubblica.it, Esteri, 14.06.2019, Herv. d. Verf.)
(**Fokussierung**)

(25) *Ce ne siamo accorte tutte:* ***il femminismo****, nel 2019, va di moda. [...]*
Ad accorgersi del potere attrattivo del femminismo*, però,* ***sono stati anche i brand****, che, come c'era da aspettarsi, non hanno perso tempo nel volgere la cosa a loro favore.*
[Wir haben es alle bemerkt: **Feminismus** liegt 2019 im Trend ...
Die **Anziehungskraft des Feminismus haben** aber **auch die Marken erkannt**, die, wie nicht anders zu erwarten war, keine Zeit verschwendet haben, dies zu ihrem Vorteil zu nutzen.]
(Elisabetta Moro in elle.com/it[2], 18.11.2019, Herv. d. Verf.)
(**kohäsive Funktion** und **Fokussierung**)

2 Moro, Elisabetta. Il femminismo è il nuovo volto della pubblicità ma usarlo per farci spendere soldi non è una cosa positiva. *elle.com/it* (18.11.2019).

Die Komplexität derartiger Zusammenhänge erfordert eine explizite Herangehensweise im Rahmen eines kontinuierlich verlaufenden Prozesses sprachlicher Bewusstmachung. Zu den wesentlichen Aktivitäten, die diesen Prozess unterstützen und fördern können, gehören unter anderem:

- Sprachvergleiche und Sprachreflexion (Aufmerksamkeitssteuerung durch gezielte Fragestellungen betreffend formale und funktionale Merkmale, soziolinguistische Kennzeichnung beziehungsweise aktueller Status einer Struktur innerhalb des Sprachsystems, gesprochene vs. geschriebene Sprache, *l'italiano standard* vs. *l'italiano colloquiale* etc.),
- Umformulierung/Austausch von Strukturen (*focus on form*),
- Gegenüberstellung von markierter und unmarkierter Wortstellung,
- Hypothesenbildung (zum Beispiel bezüglich Funktionsweise),
- Verwendung von authentischem Sprachmaterial,
- Anwendung in handlungsorientierten Aufgabenstellungen (*tasks*) und im Zuge der eigenen Textproduktion (als Mittel der Fokussierung/Topikalisierung/Satzverknüpfung),
- Analyse der „stilistischen Markierung" (Forner 1998: 450) (beabsichtigte Wirkung), beispielsweise im Zusammenhang mit bestimmten Textsorten etc.

6 Form, Sinn und Konzeptualisierung

Die vielfältigen Funktionsweisen der Wort- und Satzgliedstellung können im Rahmen einer formbezogenen Satzgrammatik nicht beschrieben werden und lassen die Forderung nach einer Grammatik entstehen, wo die Frage nach der Form untrennbar mit jener nach der Bedeutung verbunden ist:

> Da […] studi, di impianto prevalentemente tipologico-funzionale, emerge un'idea di grammatica non autonoma dai significati, ma che incorpora e codifica nella specifica lingua significati rilevanti per l'interpretazione e la concettualizzazione della realtà […].
> (Chini 2010: 14)

> [Aus überwiegend typologisch-funktionalen Studien ergibt sich eine Vorstellung von Grammatik, die nicht unabhängig von Bedeutungen ist, sondern die in der jeweiligen Sprache Bedeutungen umfasst und kodiert, welche für die Interpretation und Konzeptualisierung der Realität relevant sind.]

Grammatik versteht sich also nicht mehr als Darstellung eines einzelsprachlichen morphosyntaktischen Regelsystems, sondern hat „die Aufgabe, diejenigen Prozeduren zu beschreiben, die in einer gegebenen Sprache den gemeinten

SINN in einen TEXT abbilden“ (Forner 1998: 450). Zur Beschreibung einer sprachlichen Form gehört somit neben dem Form-Funktions-Zusammenhang auch die Information, wie sich die außersprachliche Realität mittels dieser Form konzeptualisieren lässt (vgl. die jeweils unterschiedliche Konzeptualisierung in Aktiv- und Passivkonstruktionen oder zum Beispiel in *Ich mag Pferde* vs. *Pferde gefallen mir*). Konzeptualisierung spielt vor allem in der Kognitiven Linguistik eine zentrale Rolle, da dort generell von einer konzeptuellen Motiviertheit der Grammatik ausgegangen wird. „Als Konzeptualisierung wird die kognitive Fähigkeit der Menschen bezeichnet, Erfahrungen auf eine bestimmte Weise mental zu konstruieren [...]“ (Roche und Suñer Muñoz 2017: 39). Das heißt, „dass wir uns beim Sprechen immer für eine bestimmte Sicht oder Perspektive der Welt entscheiden und die entsprechende mentale Repräsentation anhand von Sprachformen externalisieren“ (Roche und Suñer Muñoz 2017: 40). Die Entscheidung darüber, wie die außersprachliche Welt dargestellt wird (welche Inhalte zum Beispiel fokussiert werden und/oder welche in den Hintergrund rücken – vgl. sprachliche Reliefgebung/Vordergrund und Hintergrund im Text), zeigt sich unter anderem auch an der Wort- und Satzgliedstellung als Träger einer bestimmten Informationsstruktur.

Ausgehend von der Annahme, dass „Konzeptualisierung den Prozess der Formulierung von sprachlichen Nachrichten steuert“ (Roche und Suñer Muñoz 2017: 40), muss eine zentrale Frage des Grammatikunterrichts lauten, wie bei den Lernenden die Verknüpfung von Sinn und Form entstehen kann. Um dies zu erreichen, dürfte man sprachliche Formen nicht mehr isoliert voneinander betrachten, sondern müsste sie in sinnbezogene Netzwerke integrieren. Diese Netzwerke verknüpfen dann diejenigen Sprachmittel, die an einem bestimmten (Sinn-)Konzept teilhaben. Zum Konzept der sprachlichen Höflichkeit gehören beispielsweise die Höflichkeitsform des Verbs, Personalpronomen, Konditional, indirekte Rede, Imperfekt etc. (siehe oben). Gleichzeitig spielt die Verwendung des Imperfetto auch eine Rolle bei der Strukturierung des Textes in Vordergrund und Hintergrund (unter anderem in Kombination mit infiniten Verbformen (Gerundium); vgl.: (*Preparando/Stavo preparando*) *le valige in una borsa ho trovato una vecchia foto* – ‚Als ich meine Koffer packte, habe ich in einer Tasche ein altes Foto gefunden‘, Da Forno und Manzini-Himmrich 2002: 308). Das heißt, eine Sprachform kann an verschiedenen Konzepten in unterschiedlichem Ausmaß beteiligt sein. Die sprachlichen Mittel, die im Italienischen fokussierend wirken, könnten in einer Zusammenstellung wie folgt systematisiert werden:

FOKUSSIERUNG von Äußerungsteilen:

– durch eine Veränderung der Abfolge sprachlicher Elemente:
  (a) *Me l'ha detto LUI.* (explizite Subjekt-Kodierung und Subjektsinversion)
  [ER hat es mir gesagt.]
  (b) *LA BANCA ho dimenticato.* (Abfolge O-S-V)
  [DIE BANK habe ich vergessen.]
  (Andorno 2000: 41)
– durch zusätzliches morphosyntaktisches Sprachmaterial:
  (c) *È lui che me l'ha detto.* (Spaltsatz)
  [ER ist es, der es mir gesagt hat.]
  (d) *È stato lui a dirmelo.* (impliziter Spaltsatz)
  [ER hat es mir gesagt.]
  (e) *Vorrei conoscerli, i tuoi figli.* (Dislokation nach rechts)
  [Ich möchte sie kennenlernen, deine Kinder.]
– durch lexikalische Mittel:
  (f) *È stato proprio lui che* ...
  [ER war es, der ...]
– durch Prosodie:
  (g) Zusammenfall von Fokus und Fokusakzent.

Eine derartige Systematisierung kann nur nach und nach entstehen und müsste immer wieder korrigiert und erweitert werden (und zwar in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand der Lernersprache). Denkbar wäre, dass Lernende solche Zusammenstellungen – basierend auf der Analyse von authentischem Sprachmaterial – selbst kontinuierlich modifizieren und ergänzen (etwa im Zuge sprachreflexiver Phasen). Die Organisation sprachlicher Mittel in übergeordneten Netzwerken (Konzepten) ist im Rahmen einer formbezogenen grammatischen Progression kaum möglich. Stehen sprachliche Formgebilde allerdings „als Entsprechungen für ein [oder mehrere] Sinnkonzept[e]" (Segermann 2001: 94), so zeigt sich deren eigentliche Funktion besonders deutlich: Sie ermöglichen sprachliche Kommunikation. Zu den genannten Formen gehören auch (markierte) syntaktische Strukturen, die als Ausdrucksmittel einer bestimmten Informationsstruktur den Sinn einer Äußerung maßgeblich beeinflussen.

7 Fazit

Ein adäquater Einsatz (markierter) syntaktischer Strukturen erfordert sprachliche Kompetenzen in verschiedenen Bereichen und ist prinzipiell nur dann möglich, wenn die Funktionsweise der jeweiligen Struktur erkannt wurde. Der Grammatikunterricht muss den Lernenden bewusst machen, dass Formen und Bedeutungen (Sinn) in einer wechselseitigen Beziehung stehen, ebenso wie die unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems selbst. Obwohl die Kennzeichnung der Informationsstruktur ein übereinzelsprachliches Phänomen darstellt, erfolgt dies einzelsprachlich mitunter auf sehr spezifische Art und Weise. Im vorliegenden Beitrag wurde aufgrund der formalen und funktionalen Komplexität syntaktischer Markiertheit daher vor allem die Notwendigkeit der Sprachreflexion und der sprachlichen Bewusstmachung betont, ebenso wie eine sinnbezogene Vernetzung sprachlicher Mittel.

Literatur

Andorno, Cecilia. 2000. *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco: Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.

Averintseva-Klisch, Maria & Corinna Peschel (Hgg.). 2014. *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule* (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 12). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Basch, Laura. 2014. Das war … Türkisch: Kommunikative Gewichtung und Sprachvergleich im funktionalen Grammatikunterricht. In Maria Averintseva-Klisch & Corinna Peschel (Hgg.), *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule* (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 12), 187–207. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bitonti, Alessandro. 2016. L'e-mail nella comunicazione accademica fra pragmatica e coesione testuale. In Francesca Bianchi & Paola Leone (Hgg.), *Linguaggio e apprendimento linguistico: Metodi e strumenti tecnologici* (Studi AItLA 4), 51–64. Milano: Officinaventuno.

Bonomi, Ilaria, Elena Catalfamo, Laura Nacci & Francesca Travisi. 2002. La lingua dei quotidiani on line. In Ilaria Bonomi (Hgg.), *L'italiano giornalistico: Dall'inizio del '900 ai quotidiani on line*, 267–349. Firenze: Cesati.

Calaresu, Emilia. 2015. Grammatica del testo e del discorso: Dinamicità informativa e origini dialogiche di diverse strutture sintattiche. In Angela Ferrari, Letizia Lala & Roska Stojmenova (Hgg.), *Testualità: Fondamenti, unità, relazioni*, 43–59. Firenze: Cesati.

Chini, Marina (Hg.). 2010. *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano: FrancoAngeli.

Cinato Kather, Lucia. 2013. Costruzioni marcate in ottica traduttiva. In Sandra Bosco Coletsos & Marcella Costa (Hgg.), *Italiano e Tedesco: Questioni di linguistica contrastiva*, 331–347. Alessandria: Dell'Orso.

D'Achille, Paolo (2003): *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.

Da Forno, Iolanda & Chiara de Manzini-Himmrich. 2002. *Große Lerngrammatik Italienisch: Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. Ismaning: Hueber.
Dal Pozzo, Lena. 2012. L'interfaccia sintassi-discorso nella didattica del finlandese: Uso del soggetto e ordine dei costituenti. *Grammatica e Didattica* 4. 42–59.
De Cesare, Anna-Maria, Davide Garassino, Rocío Agar Marco, Ana Albom & Doriana Cimmino. 2016. *Sintassi marcata dell'italiano dell'uso medio in prospettiva contrastiva con il francese, lo spagnolo, il tedesco e l'inglese: Uno studio basato sulla scrittura dei quotidiani online* (Linguistica contrastiva 5). Frankfurt am Main et al.: Lang.
De Florio-Hansen, Inez. 1995. Wortstellung kontrastiv: Zur Lehr- und Lernbarkeit französischer Satzgliedstellungsvarianten. In Gert Henrici & Ekkehard Zöfgen (Hgg.), *Kontrastivität und kontrastives Lernen* (Fremdsprachen Lehren und Lernen 24), 41–57. Tübingen: Narr.
Dürscheid, Christa & Jan Georg Schneider. 2015. Satz – Äußerung – Schema. In Ekkehard Felder & Andreas Gardt (Hgg.), *Handbuch Sprache und Wissen* (Handbücher Sprachwissen / HSW 1), 167–194. Berlin & Boston: De Gruyter.
Forner, Werner. 1998. Syntaktische Variation und Variationssyntax. In Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, Wolfgang Schweickard & Otto Winkelmann (Hgg.), *Neuere Beschreibungsmethoden der Syntax romanischer Sprachen: Romanistisches Kolloquium XI* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 423), 447–466. Tübingen: Narr.
Klein, Wolfgang & Christiane von Stutterheim. 1987. *Quaestio* und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte* 109. 163–183.
Koch, Ildikó. 2000. *Die Metataxe im deutsch-italienischen Sprachvergleich: Eine Studie der verbbedingten Abweichungen im Satzbau* (Studia Romanica et Linguistica 29). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
Nuzzo, Elena & Elisabetta Santoro. 2017. Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: La ricerca a partire dagli anni Duemila (Introduzione). In Elena Nuzzo & Elisabetta Santoro (Hgg.), Pragmatica dell'italiano come lingua seconda/straniera. [Themenheft]. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4(2). 1–27.
Roche, Jörg & Ferran Suñer Muñoz. 2017. Zu den Grundlagen einer kognitiven Fremdsprachendidaktik. In Jianhua Zhu, Jin Zhao & Michael Szurawitzki (Hgg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015*. Band 6 (Publikationen der internationalen Vereinigung für Germanistik 25), 37–43. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
Sabatini, Francesco. 2011. „L'italiano dell'uso medio“: Una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In Vittorio Coletti, Rosario Coluccia, Paolo D'Achille, Nicola De Blasi & Domenico Proietti (Hgg.), *L'italiano nel mondo moderno: Saggi scelti dal 1968 al 2009*. Tomo II, 3–36. Napoli: Liguori.
Segermann, Krista. 2001. Fremdsprachliches Lernen als Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexikogrammatischen Formgebilden. In Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hgg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 93–103. Tübingen: Narr.
Vanelli, Laura. 2012. Riflessioni sulla grammatica e sulle grammatiche. *Grammatica e Didattica* 3. 9–33.

Cristina Gavagnin

Alla ricerca di tracce di italianità

Il *linguistic landscaping* per studenti universitari carinziani

1 *Linguistic landscape* e didattica dell'italiano

Questo lavoro si inserisce in un ambito che, in seno alla glottodidattica italiana, è ancora in parte inesplorato, ovvero, il *linguistic landscape*[1] e il *linguistic landscaping*[2] (cioè la metodologia che ne consegue) applicati alla didattica dell'italiano LS, insegnato cioè in un paese e in un contesto dove non è lingua materna.

Nell'ambito dell'italiano insegnato all'estero mancano quasi del tutto studi e progetti scolastici o universitari di LL in prospettiva didattica. Solo Paolini (2019), pur non parlando di LL ma di "input ambientale", analizza la situazione in Slovacchia e mette in evidenza come le conoscenze lessicali di partenza degli apprendenti di italiano slovacchi siano in gran parte dovute all'influsso del LL:

> I nostri studenti arrivavano alla fase "apprendimento" della lingua dopo avere attraversato una fase "acquisizione", che si era verificata nel contesto naturale bratislavense [...]. Fin dal primo momento di lezione, essi dimostravano il possesso di una sorta di "lessico preliminare", che avevano evidentemente acquisito in modo "spontaneo", cioè per effetto di un input ambientale, nel corso della loro esperienza personale.
>
> (Paolini 2019: 36)

Per l'italiano L2, invece, si registrano già alcune esperienze significative, nate tutte in seno al gruppo di lavoro dell'Università per Stranieri di Siena. In particolare, nel lavoro di Bagna et al. (2018), si dà conto di una sperimentazione didattica[3] avviata con gli studenti e i docenti dei corsi di italiano L2 della Stranieri di Siena:

1 Si tratta dello studio e dell'analisi del paesaggio linguistico, d'ora in avanti LL. Senza alcuna pretesa di esaustività si elencano alcuni lavori significativi che danno una visione complessiva degli studi in questo settore: Gorter (2006); Shohamy e Gorter (2009); Shohamy et al. (2010); Hélot et al. (2012).

2 Laddove ci si riferisca al *linguistic landscaping*, la dizione sarà sempre indicata per intero.

3 Sempre Bagna e Machetti (2019) si sono interessate in ottica di educazione linguistica anche alla *Street Art*.

Cristina Gavagnin, Universität Klagenfurt

https://doi.org/10.1515/9783110784756-012

> Il LL, inteso come dimensione semiotica nel quale tutti i locutori sono immersi, partecipando attivamente ai relativi meccanismi di costruzione, trasmissione e negoziazione di senso, ma allo stesso tempo inteso come approccio adeguato a mediare i significati specifici di un territorio e i diversi modelli di usi linguistici, anche creativi che in esso si trovano in contatto, può rappresentare in relazione al contesto degli studenti internazionali uno strumento didattico particolarmente utile, con un impatto decisamente positivo.
>
> (Bagna et al. 2018: 221)

Il contributo di Bagna trova i suoi riferimenti teorici sia nella bibliografia internazionale[4] che in quella specificamente italiana sui "nuovi panorami linguistici urbani globali" (Bagna et al. 2018: 221). Di particolare interesse è il feedback raccolto dai docenti coinvolti nella sperimentazione, che hanno scelto tutti di lavorare, a partire da elementi del LL, sull'interazione orale o su aspetti interculturali e lessicali, non cogliendo, a nostro avviso, tutte le potenzialità che quest'approccio offre.

Il gruppo di lavoro senese si è occupato anche del settore dello *scoolscape*, ovvero del paesaggio linguistico all'interno di scuole e istituzioni educative, con il contributo di Bellinzona (2018). Nel suo lavoro Bellinzona sottolinea come il LL possa influenzare direttamente il comportamento linguistico degli individui (Bellinzona 2018: 298) e come lo studio del LL nei contesti educativi appaia, di conseguenza, di grande utilità, "data l'importanza che essi rivestono nella vita di studenti e personale scolastico, nonché in generale a livello societario" (Bellinzona 2018: 298).

Il LL nella didattica dell'italiano e, in particolare dell'italiano all'estero, si presenta dunque promettente per essere esplorato, in modo anche da dare ai docenti dei modelli di riferimento e dei suggerimenti per possibili percorsi didattici. Tali percorsi non dovrebbero limitarsi all'analisi del lessico o alla descrizione delle immagini, ma arricchirsi grazie a una lettura più ampia e profonda dei segni del paesaggio linguistico, inglobando aspetti testuali, pragmalinguistici, interculturali, sociopolitici. Gli apprendenti potrebbero sviluppare così competenze critiche grazie ad attività motivanti di ricerca sul campo. Un lavoro sul LL permetterebbe, inoltre, di ampliare il *setting* didattico portandolo appunto *on site*, ovvero fuori dalla classe.

4 Come, per esempio, il lavoro di Malinowski (2015), in cui lo studioso propone che il setting didattico della classe di lingua si allarghi al LL, adottando un modello pedagogico che si appoggia alla "relazione spaziale triadica" tra spazi *concepiti*, *percepiti*, *vissuti* (Malinowski 2015: 109).

2 Un progetto didattico: l'italiano in Carinzia

Il presente progetto didattico, per quanto esclusivamente esplorativo e migliorabile sotto molti aspetti, rappresenta uno dei primi tentativi di applicare concretamente il *linguistic landscaping* alla didattica dell'italiano LS in Austria.

La priorità per avviare un progetto didattico di LL è data dalla conoscenza e dall'analisi del contesto per verificare quale sia la reale presenza dell'italiano nel paesaggio linguistico. Come avvertono Cenoz e Gorter, infatti, nell'applicare alla didattica delle lingue il LL, la distinzione tra LS e L2 è di particolare rilevanza, considerato che "with the exception of English, a foreign language is less likely to be found in the linguistic landscape than a second language" (Cenoz e Gorter 2008: 272).

Una persona, anche solo superficialmente interessata alla tematica del LL, che dovesse passare qualche ora in Carinzia, sia nel suo capoluogo, Klagenfurt, che in altre città medie (per es. Villach) o piccole, si renderebbe conto immediatamente della presenza pervasiva dell'italiano e potrebbe anche dedurne che questa sia in qualche modo legata alla popolazione immigrata dall'Italia, geograficamente molto vicina. Tuttavia, come ben evidenzia Melchior (2020: 25–26), non è affatto così perché a una presenza massiccia di italiano corrisponde invece una presenza esigua di italiani. L'onnipresenza della *lingua del sì* sarebbe dettata piuttosto dal fascino, "prevalence of positive traits, linked to the perception of aspects of Italianness" (Bagna e Machetti 2012: 219), che il nostro idioma va sempre più esercitando a livello globale:

> Sarebbe dunque azzardato e scorretto ipotizzare correlazioni tra presenza di *italiani* e presenza di *italiano* [...]. Il ricorso all'italiano nella scrittura esposta delle due città [Klagenfurt e Graz, dato che Melchior si occupa anche del capoluogo della Stiria] è dunque piuttosto testimonianza tangibile di quella 'grandissima attrattività della lingua italiana nel mondo' (Pizzoli 2019: 152), che fa sì che l'italiano, su scala mondiale, occupi 'la seconda posizione dopo l'inglese nelle insegne commerciali'.
>
> (Melchior 2020: 26)

Tra l'altro Melchior (2020: 27) mette in dubbio che la frequenza di italiano sia legata solo a determinate tipologie di *business* tradizionalmente italiane, poiché risulta diffuso anche in attività legate a gastronomia e moda non gestite da italiani e sconfina in altri settori[5] come le farmacie, i centri commerciali, le gioiel-

5 Alla stessa conclusione giunge Coluzzi (2017: 120) che, in riferimento alle numerose insegne con nomi italiani o che rimandano all'Italia in un centro commerciale di Kuala Lumpur, conclude: "However, it is interesting to notice that some businesses have chosen Italian even if no

lerie, i negozi di strumenti musicali, gli istituti di bellezza; è presente perfino nel mondo della subcultura. A un osservatore non distratto il paesaggio linguistico carinziano si presenta pregno di italianità e di italiano non soltanto nei settori tradizionalmente legati al *made in Italy*, ma anche in quelli meno visibilmente italianizzati a livello globale.

Il contesto carinziano si presta, quindi, in maniera eccellente per essere oggetto di un progetto didattico centrato sui discenti, che li veda protagonisti nell'osservazione, analisi, discussione, riflessione critica sulla presenza dell'italiano nel LL. Inoltre, data la diffusione dell'italiano nel paesaggio linguistico globale, un simile progetto potrebbe essere facilmente adattato e condotto in altri luoghi dove la nostra lingua è insegnata come LS.

2.1 Contesto didattico e fasi del lavoro

Il percorso didattico di cui si darà conto è più propriamente un modulo didattico della durata di tre settimane circa (inserito all'interno di un corso di lingua: la *Sprachkompetenz* 2), che ha visto come protagonista un gruppo di 21 studenti[6] di italiano del primo anno dell'Università di Klagenfurt. Gli apprendenti, entrati all'Università con una conoscenza dell'italiano pari a un livello A2+[7], durante il primo anno approfondiscono le loro abilità linguistiche e culturali grazie a due corsi: uno di 6 ore (primo semestre) e uno di 8 ore (secondo semestre).

Chi scrive ha tenuto il corso di produzione scritta e orale nel semestre estivo 2019. Al centro dell'attività didattica dal punto di vista tematico figuravano l'ambiente e la cultura, con nozioni di storia, geografia, usi e costumi, stereotipi interculturali. Si sono proposti lavori di gruppo di natura storico–geografica e culturale sull'Italia, e gli studenti sono stati invitati a redigere testi descrittivi e espositivi individualmente e in gruppo. La modalità di lavoro era totalmente centrata sui discenti e le attività proposte prevalentemente di natura progettuale. Per concludere il corso, riprendendo e ridiscutendo le tematiche di natura culturale trattate nei primi mesi in una modalità nuova e più motivante, si è scelto di inserire un lavoro finale sul paesaggio linguistico.

Il lavoro è stato scandito da cinque fasi:

---

fashion or food are involved. In this case it may be the pure exoticism and European flavour of the names chosen, which evoke sophistication and high quality, that the customers might find attractive".

6 Si avverte qui *una tantum* che il plurale maschile è sempre da intendersi come plurale generico e che quest'uso è rispettoso delle consuetudini pragmalinguistiche in lingua italiana.

7 Tutti avevano studiato italiano a scuola per almeno 3–5 anni.

- Motivazione e breve presentazione in classe a cura della docente con conseguente discussione *in plenum*;
- Lavoro individuale: *Spot Italian*;
- Condivisione del lavoro individuale all'interno di una bacheca virtuale;
- Lavoro scritto individuale;
- Conclusione collettiva e discussione dei risultati.

Durante la lezione introduttiva la docente, senza dare alcuna informazione aggiuntiva, ha proiettato la figura 1, chiedendo agli studenti di osservarla per un minuto e di rispondere a due domande che avevano lo scopo di testare la loro sensibilità verso il LL e la loro consapevolezza critica:

- Dove siamo o dove potremmo essere?
- Ci sono particolarità significative in quest'immagine?

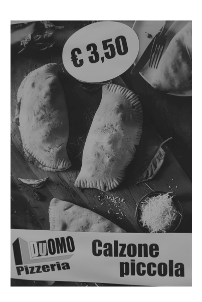


Fig. 1: La Pizzeria *Il Duomo* pubblicizza un *calzone piccola*

L'immagine è stata scattata dall'autobus che dal centro di Klagenfurt conduce all'Università[8] e pubblicizza un calzone da passeggio (*piccola*), dissimile dal tipico calzone italiano.[9] Nessuno studente ha saputo riconoscere il luogo, anzi 20 studenti su 21 hanno asserito con sicurezza che la foto fosse stata scattata in Italia, giustificando la cosa con il nome del locale che appare in basso a sinistra (*Pizzeria Il Duomo*). Solo una studentessa, dopo un lungo tempo di riflessione, ha riconosciuto che quell'immagine non poteva essere stata scattata in Italia, adducendo come unico motivo il fatto che *calzone* (ritenuto femminile dall'esercente probabilmente per assonanza con *canzone* e pertanto accompagnato all'aggettivo *piccola*) fosse termine maschile. Anche da un punto di vista

---

8 La tratta è ben frequentata dagli studenti, alcuni dei quali anche frequentanti il corso in questione.

9 Tra l'altro nell'insegna del locale è presente la bandiera italiana, così da simulare una presunta italianità.

linguistico si nota come la difficoltà a gestire l'accordo con i nomi in *-e* sia tutt'altro che trascurabile persino ai livelli intermedi e alti, e quanto possa essere promettente lavorare su testi autentici semplici del LL fin dal livello A1, quando si affrontano le regole base di morfologia nominale.

L'esperimento ha dimostrato quanto poco il LL sia consciamente percepito dagli studenti[10] e quanto sia scarsa la loro capacità di analizzare criticamente i segni del paesaggio linguistico. A seguito di questa prima fase la docente ha introdotto la tematica del paesaggio linguistico grazie ad alcuni esempi e ha distribuito in fotocopia l'articolo sul LL di Bagna e Machetti (2018), dando successivamente le istruzioni di lavoro.
Nella seconda fase gli studenti sono stati invitati a trasformarsi in esploratori e ad andare alla ricerca di segni di italianità. Il lavoro svolto si inserisce all'interno della metodologia dello *Spot Italian*. Lo *Spot x*, dove la x può essere sostituita da qualsiasi lingua, è una metodologia didattica nata in seno agli studi sul LL, che ha come scopo la ricerca di elementi linguistici, o più in generale semiotici, della propria lingua/cultura o di una lingua/cultura straniera in un paese dove questa non è lingua ufficiale o minoranza riconosciuta.[11] Concretamente la consegna data prevedeva di *andare in giro per strada con gli occhi bene aperti a cercare l'italianità che fa parte del paesaggio linguistico carinziano*. Era stato specificato di fotografare solo ciò che fosse visibile all'esterno: cartelli, annunci, insegne di negozi, menu e così via.[12]

Durante la terza fase, dopo aver selezionato, anche con l'aiuto dei colleghi (in piccoli gruppi), le due foto più significative, agli studenti è stato chiesto di caricarle all'interno di una bacheca virtuale, creata dalla discente con *Padlet* (www.padlet.com), e di aggiungervi un commento scritto che descrivesse l'oggetto dell'immagine, analizzasse la presenza di eventuali stereotipi o errori linguistico–culturali, si soffermasse sull'originalità o meno della comunicazione. Dopo che ciascuno aveva inserito le sue due immagini commentate, gli studenti dovevano a loro volta commentare due immagini inserite da due compagni, in modo da favorire l'interazione tra pari.

---

10 Si vedano in particolare gli studi di Ballweg (2018), su come i segni vengono decodificati e recepiti da un gruppo di neo–immigrati in Germania, e di Hancock (2012) sulle reazioni e percezioni del paesaggio linguistico di Edimburgo da parte di futuri docenti in formazione.

11 Particolarmente significativo per il nostro lavoro il contributo di Heimrath (2017) su un progetto di *Spot German* a Malta.

12 Le indicazioni sulla tipologia dei segni da fotografare sono state volutamente poco precise perché il focus principale del lavoro, oltre al compito di produzione scritta e orale, era volto a misurare la percezione degli studenti, attraverso l'autovalutazione.

La quarta fase (lavoro individuale da caricare come compito nel *Moodle*[13] di classe) ha previsto una revisione e riscrittura (tenendo conto delle osservazioni dei colleghi di studio) del commento di una delle due foto (a scelta) postate nella bacheca, seguendo una griglia predisposta dalla docente. Veniva specificamente chiesto di trasformare il primo commento in un testo descrittivo–espositivo arricchito da un'autovalutazione finale. Nell'autovalutazione gli studenti dovevano rispondere alle domande seguenti: 1. Che cosa ho imparato da questo lavoro? 2. Ero consapevole di una presenza così forte dell'italiano e dell'Italia in Carinzia? 3. Ero consapevole del fatto che dalla lettura critica del paesaggio linguistico possono emergere degli stereotipi o altre indicazioni per interpretare il mondo che ci circonda?

Nella fase conclusiva del lavoro agli studenti è stata consegnata in formato .pdf l'intera bacheca on line[14] perché la potessero riconsultare e commentare oralmente in piccoli gruppi, preparandosi così a una discussione finale *in plenum*.

2.2 Punti di forza e competenze

Un lavoro di analisi del LL, specie in un contesto come quello carinziano, così ricco di elementi di italianità, appare non soltanto utile ma addirittura imprescindibile per numerose ragioni:

- sostiene e accresce la motivazione degli studenti;
- rende possibile approfondire il rapporto tra lingua e contesto, lingua e cultura;
- permette di riflettere su aspetti lessicali, per esempio sull'origine e sul significato di certi marchionimi;
- permette di riflettere su aspetti morfologici, attraverso l'analisi della prefissazione e suffissazione, o su alcuni costrutti particolari[15];
- agevola il lavoro su elementi di pragmatica interculturale, sugli atti linguistici e sulle diverse tipologie testuali;
- aiuta a elaborare riflessioni sul prestigio delle lingue e a metterle in relazione con le politiche linguistiche;

---

13 https://moodle.org/ è il più diffuso LMS (*Learning Management System*) per la costruzione e gestione di ambienti didattici on line.

14 Con *Padlet* è molto semplice scaricare e stampare l'intero lavoro svolto.

15 Molto diffuso, per es., nei menu in Austria il tipo *x a y* come *penne allo Chef* per cui si veda Melchior (2020: 35–36).

- permette di lavorare criticamente sull'interazione tra immagine, scrittura e altri segni;
- accresce la consapevolezza critica e metalinguistica;
- rende possibile acquisire competenze di natura inter- e intraculturale;
- incentiva la collaborazione;
- permette un allargamento del *setting* didattico portandolo fuori dalla classe sia on line che *on site*;
- facilita l'apprendimento accidentale (*incidental learning*) di una o più lingue;
- permette di lavorare su attività di natura traduttiva nel caso di segni plurilingue;
- supporta il lavoro con materiale autentico.

Come detto, la presente sperimentazione ha avuto unicamente scopo esplorativo e per valutare la reale efficacia del *linguistic landscaping* come metodologia didattica sarebbe opportuno avviare studi più approfonditi di natura qualitativa e quantitativa. Nonostante ciò, dai lavori scritti degli studenti si sono ricavate alcune prime indicazioni in termini di percezione degli apprendenti.

2.3 Analisi critica dei segni

Per quanto attiene alla capacità di analisi critica dei segni del paesaggio linguistico, si possono operare distinzioni e categorizzazioni di diverso genere.[16] In questo lavoro[17] si è lasciato un forte margine di libertà, perché appariva prioritario lavorare sulla percezione/autovalutazione degli studenti e stimolare la produzione scritta e orale in LS. In altre sperimentazioni gli apprendenti potrebbero essere invitati a distinguere tra svariate categorizzazioni: *top-down* o *bottom-up*, ovvero segni ufficiali o non ufficiali, segni fissi e mobili, indessicali e non indessicali, autorizzati e non autorizzati e trasgressivi. Un altro tipo di distinzione può chiedere di riconoscere emittenti e destinatari, valutare la lingua o le lingue (e un'eventuale gerarchia) usate, le competenze linguistiche di chi scrive e chi legge.

16 Per le diverse categorie si rinvia a Auer (2010), nel cui contributo l'uso della lingua nello spazio pubblico assume una dimensione pragmatica (Auer 2010: 296).
17 Proposte didattiche affini alla nostra in Janíková (2018); Krompák (2018a e 2018b); Purschke (2018); Purschke e Trusch (2021).

Tutte le immagini[18] raccolte dagli studenti sono ascrivibili alla categoria *bottom-up*, benché in Carinzia non siano infrequenti scritture in italiano commissionate da organi politici locali o regionali.[19] Per quanto riguarda le categorie merceologiche, quasi tutte le immagini raccolte rientrano negli ambiti più tipicamente italiani come la ristorazione e la moda, anche se è presente qualche eccezione (*Bellaflora*, un negozio di piante e fiori, e la videoteca *Bellissimo*). Evidentemente l'attenzione degli studenti è stata attirata dagli elementi stereotipici dell'italianità, prevalenti nel paesaggio linguistico e quindi più semplici da notare e decodificare.

Nel recepire un segno una distinzione importante è quella tra l'autore e la persona o le persone alle quali, secondo l'intenzione dell'emittente, il messaggio è diretto. Qui gli studenti hanno dimostrato spesso qualche difficoltà, com'è possibile vedere dalla confusione di una studentessa[20] nel commentare insegna e cartellonistica affisse sulla porta del caffè *Harmonie* di Villach:

(1) *Guardando solo il nome di questo caffè nessuno direbbe che ha a che fare con l'Italia. Però nella porta è attaccato un cartellino con la dicitura "Qui si parla italiano" che indica che la caffetteria è un'italiana oppure che almeno i proprietari sono d'Italia.*

Come evidente dal nome del caffè *Harmonie* e dal cognome della proprietaria (sicuramente originario dell'Austria meridionale) questo esercizio commerciale, situato a Villach, ha davvero poco a che fare con l'Italia (come hanno colto assai bene, commentando il post della bacheca, altri studenti), ma la proprietà ha evidentemente apposto il cartello per avvisare i potenziali turisti italiani che lì si parla la loro lingua.

Un caso contrario è quello di un'altra studentessa che, descrivendo le pietanze tipiche del locale *Da Maria*, come indicate in un cartello esposto all'esterno, rileva la presenza del termine *Jause*, per nulla italiano (l'equivalente

---

18 La versione finale del lavoro, pubblicata sulla bacheca on line, presenta 42 immagini, dato che a ogni studente/studentessa era stato chiesto di selezionare due sole tra le diverse fotografie scattate, per poter lavorare in gruppo e *in plenum* su un numero ridotto e gestibile di foto.

19 A solo titolo esemplificativo si segnala che durante il mercatino di Natale di Klagenfurt viene proiettata (dicembre 2019) sulla facciata del Municipio una scritta di auguri quadrilingue in tedesco, inglese, italiano e sloveno. Anche l'ordine in cui le lingue vengono presentate è significativo, dato che l'italiano è terzo, prima dello sloveno, lingua di minoranza della regione.

20 Si avvisa qui *una tantum* che per maggiore autenticità i testi degli studenti sono stati riportati sempre nella loro forma originale, senza correzioni.

italiano potrebbe essere *merenda* ma nel caso in questione piuttosto *tagliere di affettati*). L'austriacismo, pertanto, identifica in maniera diretta i potenziali riceventi del cartello, ovvero carinziani o austriaci amanti della cucina italiana sia a casa loro che oltre confine, come ben coglie l'apprendente:

(2) *Jause però è un tipico piatto carinziano e non ha niente da fare con la cultura enogastronomica italiana. Anche quando andate a Tarvisio, nelle trattorie viene spesso proposta la Jause.*

Tra l'altro sul cartello sono presenti *pasta* e *prosecco*, ma anche un generico *Weine* in lingua tedesca oltre al francesismo *cafè* (peraltro erroneamente accentato), diffuso in tutto il mondo germanico, ma non certo italiano.

Un altro ambito d'indagine nell'analisi del quale gli studenti hanno incontrato difficoltà riguarda la capacità di distinguere tra attività realmente italiane e gestite da italiani (autenticità del segno), e attività pseudo–italiane (non autenticità del segno), che utilizzano il *made in Italy* e l'italiano per attrarre clienti. L'esercizio commerciale *Ciao ciao* è stato fotografato e commentato da due studenti in (3) e in (4), che si sono espressi in maniera opposta sull'autenticità della pizzeria. Se una studentessa in (3) ritiene la pizzeria *Ciao Ciao* un autentico ristorante italiano:

(3) *[...] non solo il tipico nome italiano, che dà il benvenuto e dice addio, ma anche l'ambiente invita a un'esperienza culinaria italiana*

dimostrando di non aver ancora competenze critiche e capacità di analisi di buon livello, un altro studente vede già nel nome, sicuramente infrequente nel Bel Paese, un indizio per capire che il locale non è gestito da italiani e commenta:

(4) *Quando si è italiano o si sa almeno preparare cibo italiano allora va bene vendere piatti tipici. Ma il problema è che, tanti proprietari non sono neanche italiani e di conseguenza non hanno niente a che fare né colla cultura italiana né col cibo.*

Un altro aspetto utile per sviluppare abilità linguistiche e metalinguistiche è l'analisi degli errori[21], ma anche l'esame dei modi di dire, delle espressioni me-

---

21 Shang e Xie (2020) misurano attraverso un questionario come i docenti di inglese in Cina percepiscano il LL, quali siano le loro posizioni sull'utilità didattica del LL come input per

taforiche, delle neoformazioni lessicali. Se, trattandosi di studenti del primo anno, i commenti di natura linguistica appaiono piuttosto generici e incerti, è anche vero che, in alcuni casi, si nota uno sforzo di analisi critica in grado di cogliere sia il plurilinguismo e mistilinguismo presenti in certe insegne, sia gli pseudo–italianismi. Così una studentessa che ha fotografato un locale apparentemente italiano si interroga da un lato sull'italianità del nome e dall'altro sulla commistione tra italiano e tedesco:

(5) *[...] ho anche scoperto un ristorante che si chiama El Camino. Mi sono fermata un attimo, perché il nome cioè la parola El mi ha confuso un po' [...] È sorprendente che sia i piatti del menu, sia i cartelli nell'area esterna non siano elencati in una lingua specifica, ma c'è sempre un mix di tedesco e italiano.*

Infine, la stessa studentessa è attratta da un elemento lessicale che riconosce come non italiano, ed è in grado di ipotizzare una neoformazione (segnalando con il punto di domanda l'incertezza sulla sua ipotesi), uno dei tipici pseudo-italianismi produttivi soprattutto all'estero (Vedovelli 2005); l'osservazione è acuta anche per quanto concerne la non autenticità del locale, il cui proprietario cerca tuttavia di apparire autentico attraverso certi stratagemmi, ben individuati dall'apprendente:

(6) *Con il nome Pizzarella si fa finta di usare una parola italiana e secondo me sembra di essere un neologismo (?). Poi nel logo si possono vedere anche i colori della bandiera italiana. Il proprietario della pizzeria è un slavo ma usando certi elementi (colori italiani e parole italiane) nel logo si potrebbe credere che fosse un italiano.*

In altri casi gli studenti dimostrano una capacità critica e metalinguistica meno spiccata, come nel caso in cui una studentessa non coglie la produttività del suffisso *-teca* e presuppone per *vinoteca* un'origine spagnola, dimostrando così, tuttavia, di conoscere il termine italiano *enoteca*:

---

l'insegnamento, come valutino gli *scoolscapes* delle Istituzioni Educative in cui lavorano. La maggioranza dei docenti interpellati valuta positivamente il LL come risorsa didattica: "the teachers show a strong belief that examining the English on signs can help improve students' English literacy, and cultivate students' critical thinking ability. Many teachers in our interview remarked that exercises of correcting mistakes on English signs can stimulate students' interests in English learning" (Shang e Xie 2020: 42).

(7) *La parola vinoteca non esiste in italiano. La parola giusta sarebbe enoteca invece di vinoteca. Di fatto vinoteca è una parola spagnola.*

2.4 Che cosa ho imparato? La percezione degli studenti

L'aspetto più interessante riguarda senz'altro lo sviluppo da parte degli studenti di una consapevolezza critica e di una capacità di lettura e analisi del paesaggio linguistico della loro regione, prima quasi del tutto assenti: il paesaggio linguistico, infatti, si recepisce in maniera attiva solo quando si cerca una determinata informazione che il paesaggio stesso veicola.

Nei commenti finali quasi tutti gli studenti[22], prevalentemente futuri docenti di italiano, hanno sottolineato di essere rimasti stupiti dall'onnipresenza dell'italiano in Carinzia e hanno ribadito di non aver mai fatto attenzione in precedenza al paesaggio linguistico né alla mole di pseudo–italianismi o errori presenti:

(8) *Ho fatto un giro intorno al lago di Wörth e ho trovato tantissime cose italiane che non avevo notato prima! Mi sembrava che quasi ogni terzo negozio o ristorante era italiano.*

(9) *Ho fatto un giro intorno al lago di Wörth e ho trovato tantissime cose italiane che non avevo notato prima! Mi sembrava che quasi ogni terzo negozio o ristorante era italiano.*

(10) *Ho imparato di andare nelle nostre strade con gli occhi aperti. Per me prima non era ovvio che Italia è molto rappresenta in Austria, soprattutto il cibo e la moda in tanti ristoranti e negozi. Ci sono anche tantissimi errori nella lingua italiana ed è molto divertente se capisce al modo linguistico che è un errore e forse perché il proprietario ha fatto questo.*

(11) *Con questo compito ho capito ancora di più che l'italianità in Carinzia fa una grandissima parte. […] sono molto contento, che la cultura, la cucina e la tradizione italiana vengono talmente apprezzate dagli Austriaci. Ma devo anche sottolineare che temo che con tutti gli pseudonimi che si trovano in Carinzia, i cittadini corrano rischio di interpretare male l'Italia e la sua cultura.*

---

22 Qui a titolo esemplificativo le opinioni di cinque diversi apprendenti.

(12) *In un certo senso l'italiano e l'Italia fanno parte della nostra vita e ci mancherebbe qualcosa senza l'influenza culturale del bel Paese. Sebbene si possano trovare degli errori nei cartelli dei ristoranti o bar, la maggior parte degli austriaci non sa l'italiano e non si accorge di quello ma potrebbe diventare imbarazzante se li leggano persone che conoscono la lingua bene.*

Gli studenti e le studentesse non si limitano peraltro a notare la presenza costante di elementi legati all'italianità, ma si interrogano anche sui motivi che hanno condotto a questa scelta. Una studentessa che ha analizzato e commentato il negozio di piante e fiori *Bellaflora* si interroga, per es., sul perché l'attività abbia quel nome, dato che si tratta di una catena austriaca, sporadicamente frequentata da clientela italiana:

(13) *Il nome Bellaflora sembra così italiano anche se è una ditta austriaca! Allora mi sto sempre chiedendo perché i fondatori della Bellaflora hanno scelto un nome del tutto italiano mentre l'unica cosa italiana sono i nostri clienti italiani.*

È interessante vedere come, a partire da questo dubbio, si sviluppi l'interazione tra pari, dato che alcuni colleghi provano a dare una loro interpretazione dei fatti, che riconduce da un lato all'italianità come valore positivo, e dall'altro alla facilità e comprensibilità del termine anche per non italofoni:

(14) *Credo che abbiano scelto questo nome perché l'Italia si associa con benessere, sole e una natura bellissima, per esempio colline verdi. Per questo motivo già il nome del negozio attira i clienti! Secondo me, è una buona strategia di vendita.*

(15) *Penso che questo nome sia stato scelto deliberatamente perché è facile da pronunciare e comprensibile per tutti.*

Come si è visto, gli studenti sono parsi sorpresi di aver scoperto un paesaggio linguistico e culturale che non recepivano consapevolmente e alcuni di loro, grazie all'analisi dei segni, sono stati in grado di attivare le loro competenze critiche (*critical awareness*, ovvero la capacità di supportare e avvalorare credenze e conoscenze con dati e fatti) e di osservare fenomeni linguistici, culturali e sociali di estremo interesse, pur essendo solo al primo anno della loro formazione universitaria.

3 Conclusioni

In questo contributo si è presentata una sperimentazione che integra all'interno di un corso di lingua italiana di livello B1+/B2 – rivolto a studenti universitari austriaci – un lavoro di analisi del LL locale.

Il lavoro qui esposto esemplifica come occuparsi dell'insegnamento della lingua con attenzione verso i nuovi contesti urbani del mondo globale sia imprescindibile per una glottodidattica contemporanea che voglia aprirsi a nuovi setting didattici *on site*, affiancando così in modo produttivo insegnamento formale e informale. Esemplifica altresì come l'apprendimento della lingua per scoperta costituisca una modalità motivante, soprattutto per gli studenti universitari più giovani, ma anche, in prospettiva, per alunni delle scuole superiori. Lavorare sulla presenza di una L2 nel proprio contesto di riferimento fa cogliere all'apprendente che la lingua studiata, non solo l'inglese globale, fa parte del suo quotidiano linguistico e diventa così un po' meno straniera.

Un altro aspetto centrale di questo percorso, talora in secondo piano in altri studi, è l'importanza data alla percezione dei discenti e l'attenzione alla loro consapevolezza critica. Troppo spesso nella didattica delle lingue i docenti restano ancorati a materiali e modalità tradizionali di insegnamento della grammatica e delle quattro abilità. Agli studenti invece deve essere dato modo di riflettere sul loro processo di apprendimento e di esercitarsi in prime osservazioni di natura linguistica e interlinguistica (oltre il manuale) che, ancorché generiche, possano poi svilupparsi e rafforzarsi grazie alla contemporanea frequenza, almeno nei corsi di Romanistica, di seminari linguistici. Dal punto di vista del docente appare fondamentale dare spazio a nuovi approcci didattici che tengano conto da un lato della prospettiva dei discenti e che dall'altro, all'interno di contesti di ricerca azione, possano poi essere sperimentati (per verificarne l'effettiva efficacia didattica) e successivamente validati per presentarsi infine come potenziale modello. Il LL non è un nuovo approccio didattico, ma è certamente una nuova modalità di lavoro che può integrare e arricchire approcci già sperimentati, nella direzione indicata da Malinowski (2015), in un articolo suggestivo fin dal titolo *Opening spaces of learning in the linguistic landscape*, in cui si propone un primo quadro concettuale di riferimento.

Va naturalmente tenuto presente che il *linguistic landscaping* non può essere integrato in tutti i contesti didattici, ma solo laddove la presenza della L2 da insegnare sia diffusa nel paesaggio. Inoltre, va sottolineato come un percorso di lavoro sul LL richieda tempi di progettazione e di implementazione che non sempre sono compatibili con la scarsità di ore dedicate all'insegnamento delle lingue nella scuola.

Dalla sperimentazione è emerso come agli studenti universitari manchi la consapevolezza di essere immersi in un paesaggio linguistico e culturale ricchissimo che merita di essere decodificato. Inoltre, i giovani formandi non hanno ancora acquisito gli strumenti che permettano loro di leggere e interpretare correttamente il ricco mondo di segni all'interno del quale si muovono: come afferma Schiedermaier (2018: 195), il lavoro sul LL rappresenta una sfida perfino per gli studenti di master.

Soprattutto nell'ambito della didattica delle lingue e delle culture è necessario un cambiamento di rotta che preveda l'inserimento di metodologie di analisi del LL nei percorsi formativi, specie quelli per futuri insegnanti di lingue. Se nel mondo anglosassone, ma anche in alcuni paesi di area romanza e germanica, la sensibilità verso questo approccio sta crescendo, in altri paesi europei stiamo muovendo solo ora i primi passi.

Bibliografia

Auer, Peter. 2010. Sprachliche Landschaften: Die Strukturierung des öffentlichen Raums durch die geschriebene Sprache. In Arnulf Deppermann & Angelika Linke (Hgg.), *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton*, 271–298. Berlin & New York: De Gruyter.

Bagna, Carla, Francesca Gallina & Sabrina Machetti. 2018. L'approccio del Linguistic Landscape applicato alla didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali. In Carmel M. Coonan, Ada Bier & Elena Ballarin (Hgg.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*: *Le sfide dell'internazionalizzazione* (Studi e ricerche 13), 219–231. Venezia: Ca' Foscari. Doi: 10.30687/978-88-6969-227-7/014.

Bagna, Carla & Sabrina Machetti. 2012. LL and (Italian) menus and brand names: A survey around the world. In Christine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens & Carla Bagna (Hgg.), *Linguistic Landscapes, multilingualism and social change*, 217–230. Frankfurt: Peter Lang.

Bagna, Carla & Sabrina Machetti. 2019. Linguistic Landscape e street art: Questioni di metodo e ricadute nell'educazione linguistica. *Cultura & Comunicazione* 8(15). 44–46.

Ballweg, Sandra. 2018. Alltagsstrategien zur Rezeption einer Linguistic Landscape und erste Überlegungen zur Förderung im Unterricht. In Camilla Badstübner–Kizik & Věra Janíková (Hgg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*, 297–324. Berlin: Peter Lang.

Bellinzona, Martina. 2018. Linguistic landscape e contesti educativi: Uno studio all'interno di alcune scuole italiane. *Lingue e Linguaggi* 25. 297–321. Doi: 10.1285/i22390359v25p297.

Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2008. Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(3). 267–287. Doi: 10.1515/IRAL.2008.012.

Coluzzi, Paolo. 2017. Italian in the linguistic landscape of Kuala Lumpur (Malaysia). *International Journal of Multilingualism* 14(2). 109–123. Doi: 10.1080/14790718.2016.1151883.

Gorter, Durk (Hg.). 2006. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Hancock, Andy. 2012. Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In Christine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens & Carla Bagna (Hgg.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change*, 249–266. Frankfurt: Peter Lang.

Heimrath, Ralf. 2017. Spot German in Malta – Spurensuche an allen Ecken und Enden. In Heiko F. Marten & Maris Saagpakk (Hgg.), *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*, 19–42. München: Iudicium.

Hélot, Christine, Monica Barni, Rudi Janssens & Carla Bagna (Hgg.). 2012. *Linguistic landscapes, multilingualism and social change*. Frankfurt: Peter Lang.

Janíková, Věra. 2018. *Linguistic Landscapes* aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In Camilla Badstübner–Kizik & Věra Janíková (Hgg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*, 137–172. Berlin: Peter Lang.

Krompák, Edina. 2018a. Linguistic Landscape im Unterricht: Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(2). 246–261.

Krompák, Edina. 2018b. Exploration der urbanen semiotischen Landschaft: The benefits of linguistic landscape in language learning. *Grundschulmagazin Englisch* 16(3). 37–38.

Malinowski, David. 2015. Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape* 1(1/2). 95–113. Doi: 10.1075/ll.1.1-2.06mal.

Melchior, Luca. 2020. L'italiano nei linguistic landscapes dell'Austria meridionale: Alcune considerazioni. *Studia Universitatis Hereditati* 8(2). 23–43. http://www.hippocampus.si/issn/2350-5443/8-2/ (Abruf am 12. Dezember 2020).

Paolini, Michele. 2019. Il "visibile parlare" della lingua italiana a Bratislava (e dintorni): Nota per una ricerca in prospettiva acquisizionale. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* 18(2). 28–48. http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/05/ssf_2_19.pdf (Abruf am 12. Dezember 2020).

Purschke, Christoph. 2018. Sprachliche Vielfalt entdecken mit der Lingscape-App. *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* (4). 70–75.

Purschke, Christoph & Kerstin Trusch. 2021. Mit Lingscape auf Pad in der Stadt: Ein Schulprojekt zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Windhoek. In Evelyn Ziegler & Heiko F. Marten (Hgg.), *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten*, 405–426. Berlin: Peter Lang.

Schiedermaier, Simone. 2018. Schrift in der Stadt: Öffentliche Sprachlandschaften als individuelle Lernlandschaften. In Camilla Badstübner–Kizik & Věra Janíková (Hgg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*, 173–200. Berlin: Peter Lang.

Shang, Guowen & Fen Xie. 2020. Is "poor" English in linguistic landscape useful for EFL teaching and learning? Perspectives of EFL teachers in China. *International Journal of Applied Linguistics* 30(1). 35–49. Doi: 10.1111/ijal.12258.

Shohamy, Elana & Durk Gorter (Hgg.). 2009. *Linguistic landscape: Expanding the scenery.* New York: Routledge.

Shohamy, Elana, Eliezer Ben-Rafael & Monica Barni (Hgg.). 2010. *Linguistic landscape in the city.* Bristol: Multilingual Matters.

Vedovelli, Massimo. 2005. L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: Il caso freddoccino. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* 34(3). 585–609.

Sylvia Thiele & Ruth Videsott

Almwirtschaft oder Astro-Alex? Eine Projektskizze zur Förderung der Text- und Medienkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen in der Dolomitenladinia

1 Einleitung

Schüler*innen müssen über Text- und Medienkompetenz verfügen. Dabei geht es nicht ausschließlich um schulische Zusammenhänge – der Umgang mit Texten prägt das Leben, die persönlichen Einstellungen, Vorlieben und das individuelle Verhalten auch jenseits des Unterrichts. Die Berücksichtigung von Alltagsthemen und Interessengebieten der Lerngruppen kann die Motivation im Unterricht fördern. Lernende gehen im Alltag mit Texten im Sinne des erweiterten Textbegriffs um, der u.a. Filme, Karikaturen, Comics, Bilder, *memes* oder *blogs* umfasst. Die bundesdeutschen Bildungsstandards beschreiben diesen Begriff z.B. in der folgenden Form:

> Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren historischen und sozialen Kontexten zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen. Text- und Medienkompetenz schließt überdies die Fähigkeit mit ein, die gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen und Techniken der Erstellung von Texten zur Produktion eigener Texte unterschiedlicher Textsorten zu nutzen. Alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen, werden als „Text“ verstanden. Der Medienbegriff umfasst alle Mittel und Verfahren der Informationsverarbeitung und -verbreitung.
> (KMK 2012: 20–21)

In den ladinischen Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelstufe wird von *deplü sorts de tesć* [mehreren Textsorten] im Kontext von Textkompetenz gesprochen, die es im Ladinischunterricht zu erwerben gilt. Auf die Mittelstufe bezogen wird präzisiert, dass sich Schüler*innen dabei mit narrativen, expressiven, kreativen, informativen und deskriptiven Textsorten befassen sollen.

Sylvia Thiele, Universität Mainz
Ruth Videsott, Freie Universität Bozen

https://doi.org/10.1515/9783110784756-013

Daneben wird auch die Medienkompetenz erwähnt, wobei der Begriff *Medien* wie folgt verstanden wird:

> Um sich in einer von Technologien geprägten Welt zurechtzufinden und als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen ist es notwendig, dass sich alle Schülerinnen und Schüler die grundlegende Fähigkeit aneignen, mit digitalen Technologien umzugehen und diese sinnvoll und verantwortungsvoll nutzen. Ziel ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu kommunikations- und kooperationsfähigen, kritischen Nutzerinnen und Nutzern sowie Gestalterinnen und Gestaltern von Medien. Der Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung, zur Informationsbeschaffung und zum Lernen soll im Rahmen des gesamten Unterrichts alltäglich und selbstverständlich werden.
>
> (RRL 2009: 51)

Somit ist der Umgang mit verschiedenen Textsorten und Medien im Sprachunterricht ein grundlegender Aspekt der Sprachvermittlung; die beiden Bereiche werden aber laut der ladinischen Rahmenrichtlinien als zwei separate Instrumente zur Sprachverarbeitung betrachtet. Das Anliegen dieses Beitrags ist es zu zeigen, wie Text- und Medienkompetenz als zusammenhängende Schlüsselkompetenz in den Sprachunterricht einfließen könnte. Durch die Arbeit mit Texten und Medien werden insbesondere die funktionalen Sprachkenntnisse, ein Kernpunkt des Spracherwerbs, gefördert. Schüler*innen bekommen unterschiedliche kontextuelle Handlungsinputs, die auf unterschiedliche Sprachregister und Kommunikationsabsichten hinweisen.

Wenn es sich um den Sprachunterricht in einer Minderheitensprache handelt, ist die Förderung der Text- und Medienkompetenz als zusammenhängendes Kontinuum umso wichtiger, insbesondere weil in diesen Kontexten auch der Mehrsprachigkeit eine führende Rolle für den Sprachunterricht zugeschrieben wird. Dies ist beispielsweise der Fall des Ladinischen im Gadertal und in Gröden in Südtirol. Schüler*innen in diesen Tälern beschäftigen sich *de facto* im schulischen Alltag sowie in ihrer Freizeit mit Texten und Medien in mindestens drei Sprachen.

Im Folgenden stellen wir zunächst die sprachlichen Dimensionen der Dolomitenladinia vor, skizzieren Hallets (2016) Genre-Konzept, Greenwoods (1990) textproduktionsorientiertes Vorgehen im Unterricht sowie die Lernaufgabe, die unsere geplanten Unterrichtseinsätze charakterisiert. Im vierten Abschnitt stellen wir Ergebnisse unserer Datenerhebungen in der frühen Pilotphase zu unserem Projekt vor, die pandemiebedingt noch nicht vollständig verfolgt werden konnte, beschreiben kurz unseren Forschungsansatz Design Based Research und schließen mit einem Ausblick auf das weitere Procedere im Text- und Medienkompetenz-Projekt in der Dolomitenladinia.

2 Dolomitenladinisch

Das Dolomitenladinische wird in Norditalien von ca. 32.000 Sprecher*innen gesprochen (Pan et al. 2016: 61), die die fünf Täler rund um das Sellamassiv bewohnen. Davon leben laut der letzten Volkszählung (2011) 20.126 in Südtirol, was 5,53% der Gesamtbevölkerung entspricht (Astat 2019: 15). Seit 1927 herrscht eine administrative sowie geographische Dreiteilung der historischen Dolomitenladinia[1]: das Gadertal (*Val Badia*) und Gröden (*Gherdëina*) gehören der Provinz Bozen und der Region Trentino-Südtirol an; dieser Region ist auch das Fassatal (*Fascia*) angegliedert, jedoch der Provinz Trient zugeordnet, während sich Buchenstein (*Fodom*) und Ampezzo (*Anpezo*) in der Region Venetien, Provinz Belluno befinden. Normierungs- und Verschriftungsprozesse haben insbesondere ab den 1980-Jahren jede der fünf Varietäten geprägt. Die administrative Unterteilung ist dennoch für das Gesamtladinische als Minderheitensprache mit großen Nachteilen verbunden, zumal die Minderheitenschutzmaßnahmen von Region zu Region variieren[2]. Dies betrifft insbesondere die Einführung des Ladinischen als Unterrichtssprache in den Schulen. Seit 1948 gilt an den ladinischen Schulen in Südtirol das paritätische System, wobei in allen Schulstufen die gesamten Unterrichtsfächer zu gleichen Teilen auf Deutsch und Italienisch unterrichtet werden[3]. Dazu kommen zwei Unterrichtsstunden in der ladinischen Sprache und einige Stunden mehrsprachigen Unterrichts in einzelnen Fächern, wie Religion und Musik. Englisch wird ab der vierten Klasse Grundstufe unterrichtet. Anders verläuft der ladinische Sprachunterricht im Fassatal[4] und insbesondere in den ladinischen Schulen der Provinz Belluno. In letzteren wurde Ladinisch als Unterrichtssprache erst vor kurzem mit einer Wochenstunde eingeführt.

Der soziolinguistische Kontext der ladinischen Bildungsinstitutionen im Gadertal und in Gröden ist sehr heterogen. Auf einer Seite wachsen viele Kinder in der Familie einsprachig auf – mit Ladinisch als Erstsprache –, auf der anderen Seite gibt es viele Kinder mit zwei- oder mehrsprachigem simultanem Spracherwerb, wobei Deutsch (Südtiroler Dialekt) und Italienisch als häufigste Sprachen vorkommen. In der Regel ist aber ab dem Eintritt in den Kindergarten

---

1 Diese Aufsplitterung ist den Folgen des ersten Weltkrieges geschuldet, nachdem der südliche Teil Tirols an Italien angegliedert wurde.

2 Vgl. dazu u.a. Iannàccaro et al. (2020) und Iannàccaro und Dell'Aquila (2020).

3 Zum ladinischen Schulsystem wurde in den letzten Jahren viel publiziert, vgl. u.a. Verra (2020); Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2000); Vittur (1994).

4 Vgl. dazu Florian (2011); Verra (2020).

der Umgang mit drei bis vier Sprachen gewährleistet. Hinzu kommen noch alle anderen migrationsbedingten Sprachen (wie beispielsweise Rumänisch, Kroatisch, Serbisch, Polnisch, Spanisch), die in den ladinischen Tälern inzwischen Einzug gehalten haben. Der Zugang zu den Sprachen Deutsch und Italienisch ist für Kinder mit Ladinisch als Erstsprache auch im außerschulischen Kontext durchaus leicht, da die meisten zur Verfügung stehenden Medien in deutscher oder italienischer Sprache vorliegen. Schließlich trägt auch das geographische und kulturelle Umfeld zu einer indirekten mehrsprachigen Erziehung bei: Die ladinischen Täler in Südtirol sind Tourismushochburgen, was über den Migrationsfaktor hinaus den frühen Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen deutlich prägt.

Das Ladinische ist vor allem dem ständigen Kontakt mit den großen Nachbarsprachen ausgesetzt. Um diesem mehrsprachigen und paritätischen Kontext Rechnung tragen zu können, wurde vor einigen Jahren an den ladinischen Schulen die integrierende Sprachendidaktik eingeführt (vgl. dazu insbesondere Cathomas 2006; Le Pape Racine 2007). Es geht dabei darum, sprachliche Elemente (lexikalischer sowie grammatikalischer Natur) vergleichend zu vermitteln, indem die Sprachkenntnisse der Erstsprache für die Aneignung von Sprachkenntnissen der Zweit- oder Drittsprache aktiviert werden oder umgekehrt. Diese Herangehensweise findet nicht ausschließlich im Sprachunterricht Verwendung, sondern wird teilweise (größtenteils in der Grundstufe) auch in den Sachfächern eingesetzt. So kann beispielsweise das Thema des Waldes im Fach Naturkunde in drei Sprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch) behandelt werden, was zugleich die Sprachförderung in allen drei Idiomen unterstützt.

3 Texte und Medien im Unterricht

Hallet (2016) hat verschiedene Macro-Genres – narrative, argumentative bzw. Sachtexte – in einer übersichtlichen Matrix zusammengestellt, für die verschiedene Modi eine Typologie vorgeben: Texte können der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache zugeordnet werden (*oral*/*written modes*), auf verschiedenen Formen bzw. Medien der Informationsübermittlung beruhen (*multimodal mode*) bzw. in einem digitalen Modus (*digital mode*) vorliegen. Eine Geschichte z.B., die dem Macro-Genre der narrativen Texte zugeordnet werden muss, kann mündlich erzählt, aufgeschrieben, in einem Comic festgehalten oder in Form einer Kollage in sozialen Netzwerken einer (Teil)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Greenwood (1990) hat mit *Class readers* ein praxisorientiertes Werk zur produktionsorientierten Arbeit mit Texten vorgelegt, das Aufgabenideen zu den Phasen während und nach der Textarbeit bereithält, die in den genannten verschiedenen Modi bearbeitet werden können. Im Sprachunterricht könnte u.a. für ein Thema sensibilisiert werden (Thiele 2012), in dem man mittels (Bild-)Impuls (Coververgleich, Fotos im Zusammenhang mit dem Text, aber auch im Kontrast zum Inhalt) einsteigt oder z.B. durch Assoziationsketten zu einem Schlagwort, einer Schlagzeile aus dem Text oder auch mit auditiven bzw. audiovisuellen Impulsen beginnt. Auf dieser Grundlage können Hypothesen zum Inhalt des Texts oder eben zum Thema formuliert werden.

Während der Beschäftigung mit Texten bzw. Medien ist es denkbar, eine formale gattungsspezifische Analyse (sofern Kriterien bereits eingeführt sind) durchzuführen, eine Illustration zum Text selbst von den Lernenden erstellen und diskutieren zu lassen oder das Figureninventar, flankiert durch Charakterisierungen derselben, auch mittels *Character posters* oder *Wanted*-Plakaten (Greenwood 1990: 68 bzw. 92), die bis zum Ende der Lektüre modifiziert werden können, zu präsentieren. Darüber hinaus kann mittels Standbild zum Beispiel das Gefühl einer Figur eingefangen und darüber kommuniziert werden. Leerstellen des Texts, aber auch Passagen, die aus didaktisch-methodischen Gründen ausgespart wurden, können gefüllt werden. Durch innere Monologe, Tagebucheinträge, Briefe, die eine Figur oder das lyrische Ich schreiben könnten, oder durch das Erstellen von Horoskopen für Figuren könnten die oben genannten Modi trainiert werden, um einige Möglichkeiten an dieser Stelle aufzuzeigen.

Die Lerngruppe kann Texte und Medien reflektieren, indem sie z.B. Vorgeschichten konzipiert, eine Stellungnahme formuliert, die Textsorte in eine abweichende transformiert, also etwa eine schriftliche Textvorlage zeichnerisch umsetzt, als Theaterstück inszeniert oder aber verfilmt. Abschließend bietet sich auch die Planung einer Ausstellung von Lernprodukten an. Sinnvollerweise werden verschiedene Arbeitsschritte bzw. Trainingsgegenstände in einer Lernaufgabe (vgl. Abschnitt 4) angeordnet, mit der unterschiedliche Fähigkeiten gefördert werden können.

4 Lernaufgaben

4.1 Kompetenzförderung durch Lernaufgaben

Burwitz-Melzer und Caspari (2017) stellen sieben wesentliche Elemente zur Kompetenzförderung durch Lernaufgaben synoptisch zusammen (vgl. die Graphik 3.1.2 „Definition, Aufbau und Prinzipien von Lernaufgaben“ in Burwitz-Melzer und Caspari 2017: 247). Eine Zielaufgabe (1) wird durch spezifische Einzelaufgaben vorbereitet. Über einen längeren Zeitraum (2) werden die in Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen facettenreich gefördert. Für dieses gemeinsame Ziel wird differenziert vorgegangen. Eine Textsortenvielfalt, die die Lebenswelt (3) der Lernenden fokussiert, und Hilfestellungen berücksichtigen die Heterogenität von Lerngruppen (4). Lernziele, Möglichkeiten und Wege, sie zu erreichen und zu überprüfen, ob die Ergebnisse den Erwartungen entsprechen, müssen der Lerngruppe transparent gemacht werden (5). Dem diagnostischen Dreischritt (6) Eingangsdiagnose – gezielter Kompetenzaufbau – Evaluation wird u.a. durch die Methode eines *Design Based Research*-Ansatzes (vgl. Abschnitt 5.3) Rechnung getragen.

Die Beispielaufgabe im folgenden Abschnitt umreißt u.a. die Elemente, die das Autorinnenteam als eine Liste wichtiger Charakteristika des Unterrichts zusammenfasst (7): Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Altersangemessenheit, präzise Aufgabenstellungen, Animation zu sprachlichem Handeln, methodische Vielfalt und vielfältige Produkte.

4.2 Ein unterrichtspraktisches Beispiel für eine Lernaufgabe

Die Schüler*innen unserer Probanden erhalten die Zielaufgabe (*target task*) (1), einen Spielfilm auf der Grundlage einer Lektüre (*Des traces dans la neige!*, Gerrier 2006) für das Fach Französisch (GER-Niveau A2) zu drehen, der die ökologisch/ökonomische Perspektive des Alpentourismus fokussiert und gleichzeitig Elemente des Kriminalfilms aufweist: Einem jungen Mann, der in einem noch nicht durch Massentourismus stark veränderten Alpental lebt und Bergführer werden möchte, gelingt es durch persönlichen Einsatz, kriminelle Machenschaften aufzudecken und die Umwandlung seines ursprünglichen Heimatortes in ein Skiressort zu verhindern. Dieser Plot ist in der Alltagswelt der Schüler*innen (3) zu verorten.

Zur Lösung der Aufgabe muss die ladinische Lerngruppe über facettenreiche Kompetenzen verfügen (2): Aus dem Französischen muss die Sprachmitt-

lung ins Gadertalisch-Grödnerische bzw. Italienische bzw. Deutsche gelingen. Der ladinische Film soll italienische oder deutsche Untertitel tragen. Die Lerngruppe – ein Ende der Reisebeschränkungen, die durch die Pandemie aktuell noch bestehen, vorausgesetzt – besteht aus Partnerlerngruppen aus dem Gadertal/aus Gröden, Palermo und Worms, die im Rahmen des FORTHEM-Projekts[5] zusammenarbeiten.

Die Schüler und Schülerinnen erwerben sprachliche Mittel in dienender Funktion, trainieren kommunikative Kompetenzen und erweitern interkulturelle Kompetenzen in der europäischen Schüler*innengruppe, die durch persönliche Lebensumstände und individuelle Sprachenportfolios als sehr heterogen bezeichnet werden kann (4), (7). Unterstützt durch die Medienwissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität Mainz lernen sie darüber hinaus Techniken der Filmherstellung kennen und für die Realisation ihres Lernprodukts selbständig umzusetzen. Da unterschiedlichste Texte in diesem Projekt zum Tragen kommen, wird die Text- und Medienkompetenz in besonderem Maße berücksichtigt. Die Struktur der Lernaufgabe, des Filmprojekts sowie das methodische Handeln aller Beteiligten werden den Lernenden vorab transparent gemacht (5).

Um gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Texten zu arbeiten, ist es unabdingbar, ihre Erfahrungen mit der Rezeption und Produktion von Texten zu erheben. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls sinnvoll, Vorlieben für bestimmte Textsorten und Medien zu erfragen bzw. zu eruieren, welche Themen der Lehrwerke in der Ladinia im Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Letzteres muss u.a. in Form von Hospitationen erfolgen, die aller Voraussicht nach in 2021 oder 2022 wieder stattfinden dürfen. Zentrale Überlegungen und erste Ergebnisse zu Datenerhebungen im Kontext unseres Projekts liefert der folgende Abschnitt.

5 FORTHEM = Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility. https://forthem.uni-mainz.de/ (Abruf am 23. April 2021)

5 Datenerhebungen zur Text- und Medienkompetenz

5.1 Texte und Medien in ladinischen Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien

Das Text- und Medienrepertoire einer Minderheitensprache für den schulischen Gebrauch ist unserer Meinung nach an zwei wichtige Aspekte gebunden: 1. an die Bedeutung und Gewichtung der Kontaktsprachen im Gegensatz zur Minderheitensprache in Bezug auf Texte und Medien, und 2. an die Ausbaufähigkeit der Sprache in verschiedenen Anwendungsbereichen, in denen Texte und Medien zum Einsatz kommen.

Zum ersten Punkt sei vorab erwähnt, dass im schulischen Kontext die ungleiche Stundenverteilung – Deutsch/Italienisch mit jeweils fünf Unterrichtsstunden und Ladinisch mit zwei – mit großer Sicherheit dazu beiträgt, dass deutschen und italienischen Texten und Medien mehr Raum gewidmet wird. Zudem ist das Ladinische nur Unterrichtssprache für das Fach Ladinisch – abgesehen von den Situationen, wo sprachübergreifend unterrichtet wird – während Deutsch und Italienisch auch als Sprachen für Sachfächer fungieren, wie z.B. für Geographie, Geschichte und naturwissenschaftliche Fächer. Der Zugang zu verschiedenen Text- und Mediensorten im Ladinischen wird somit in erster Linie durch indirekte Faktoren erschwert. In den letzten Jahren hat sich diesbezüglich manches verändert – so zumindest an der Grund- und Mittelstufe – und dies impliziert, dass auch zum Ladinischen, terminologisch und inhaltlich betrachtet, das Repertoire erweitert wurde. Nichtsdestotrotz dominieren immer noch die Sprachen Deutsch und Italienisch in vielen Bereichen des schulischen Alltags. Hier taucht auch die Frage auf, ob das Ladinische über ausreichende lexikalische Werkzeuge verfügt, in Bereiche einzudringen, die im schulischen Alltag eigentlich dem Deutschen und Italienischen vorbehalten sind. In der im Jahre 2006 durchgeführten soziolinguistischen Studie von Iannàccaro und Dell'Aquila (2006) in allen ladinischen Tälern wurden die Proband*innen u.a. gefragt, ob man auf Ladinisch *alles sagen kann*. Insgesamt gaben nur die Hälfte der Interviewten an, dass Ladinisch jeden Bereich abdecken könne (Iannàccaro und Dell'Aquila 2006: 356). In Bezug auf Medien und Texte zeigten jedoch die Ergebnisse, dass die meisten Befragten zumindest *gelegentlich* ladinische Fernseh- und Radiosendungen verfolgen sowie ladinische Zeitschriften und Bücher lesen. Daraus kann man schließen, dass womöglich die Dominanz der Sprachen Deutsch und Italienisch grundsätzlich dem Mangel an einer relevanten Auswahl

an Medien und Texten in ladinischer Sprache geschuldet ist. Dies hängt wiederum mit der Ausbaufähigkeit der Sprache zusammen.

Dieser Gedanke führt direkt zum zweiten Aspekt, der eng an den Begriff der „Ausbausprache" nach Kloss (1978) gebunden ist, sprich: „Sprachen, die als solche gelten aufgrund ihres Ausbaus, ihres ‚Ausgebautseins' zu Werkzeugen für qualifizierte Anwendungszwecke und -bereiche" (Kloss 1978: 25). Dabei behauptet Kloss, dass eine Sprache eine gewisse ausgearbeitete „Sachprosa" besitzen müsse, um als ausgebaute Sprache bezeichnet werden zu können. Diese sei in seinen Augen weit bedeutsamer als die für eine Sprache existierende Belletristik. Mit „Sachprosa" ist nicht ausschließlich Fachsprache gemeint, sondern alles, was nicht zur „künstlerischen Prosa" gehört (Kloss 1978: 28).

Im Jahr 1989 wurde das Ladinische zur dritten Amtssprache in Südtirol und erlebte kurz darauf einen bedeutungsvollen Aufschwung in der lexikographischen und lexikalischen Sprachausarbeitung (Mischì 1994). Dies deshalb, weil dadurch das Ladinische in Bereichen wie Verwaltung, Politik und Recht Verwendung fand, in denen es bis zu diesem Zeitpunkt wenig Wortschatz sowie kaum Textbelege gab. Neben diesem Meilenstein hat die Präsenz des Ladinischen in den Massenmedien ab den 1950er Jahren zusätzlich dafür gesorgt, dass in der Ausarbeitung im Medien- und Textbereich viel geschehen ist. Laut Kloss (1978: 47–55) gibt es jedoch drei Anwendungsbereiche für das schriftliche Repertoire, an denen die Ausbaufähigkeit[6] einer Sprache gemessen werden kann:

1. eigenbezogene Themen (E)[7], also für die Sprachgemeinschaft spezifische Themen aus ihrem Lebensraum (für das Ladinische Volkskunde und Literatur, Familie, Handwerk, heimatliche Fauna und Flora, Landwirtschaft);
2. kulturkundliche Fächer (K), d.h. andere humanistische Themen wie Philosophie, Theologie und Rechtswissenschaft und gehobene Literatur;
3. Naturwissenschaft (N), wobei auch der Bereich der Technologie in diese Kategorie einfließt.

Neben den drei Anwendungsbereichen schlägt Kloss zudem drei „Entfaltungsstufen" vor, d.h. drei verschiedene Entwicklungsniveaus, auf denen die verschiedenen Anwendungsbereiche aufgearbeitet und angepasst werden: 1. Volksschulstufe, 2. gehobene Schulstufe, sprich Oberstufe, wo bereits komplexere Texterfassungen erfragt werden, und 3. Forscherprosa, d.h. alles was in den Bereich des wissenschaftlichen Schreibens auf universitärem Niveau fällt.

6 Vgl. dazu auch Videsott (2011).

7 Die Abkürzungen (E), (K) und (N) gehen auf Kloss (1978) zurück.

Iannàccaro und Dell'Aquila (2020: 355) sehen für das Ladinische insbesondere den Anwendungsbereich der Naturwissenschaften in der Oberstufe und im universitären Niveau sowie die kulturkundlichen Fächer auf universitärem Niveau wenig bis kaum ausgebaut, wobei auch die eigenbezogenen Themen auf universitärer Stufe und die kulturkundlichen auf Oberstufenniveau nur partiell vorhanden sind. Schaut man sich *de facto* die zur Verfügung stehenden Texte und Medien in den Lehrmaterialien für den Ladinischunterricht aller Schulstufen an, so spiegelt sich dies teilweise bereits im schulischen Bereich wider.

Für die Grundstufe wurde bisher diesbezüglich vieles publiziert und erarbeitet. Einen großen Teil der dabei behandelten Themen kann man als eigenbezogene Themen bezeichnen. Es werden insbesondere Schwerpunkte der ladinischen Sprache, Kultur und Geschichte, der Landwirtschaft und des Handwerks sowie der lokalen Geographie besprochen. Daneben ist auch das literarische Genre ein sehr präsenter Bereich im Schrifttumrepertoire, wobei Lieder, Sagen und Geschichten aus dem Dolomitenbereich den Großteil ausmachen. In den letzten Jahren wurde vermehrt versucht, neben diesen sprachgemeinschaftsspezifischen Sujets auch generelle Themen in den Sprachunterricht miteinzubeziehen. Ein sehr rezentes Beispiel dafür ist die Schülerzeitschrift *Birba*[8], die seit 2016 zweimal im Jahr erscheint. Jede Ausgabe ist einem spezifischen Thema gewidmet, so beispielsweise dem Reisen, der Musik oder dem abstrakten Begriff der Kraft. Bedeutsam sind dabei die Aufarbeitung der Thematiken aus unterschiedlichen Blickwinkeln und die regelmäßige Präsenz der vier Unterrichtssprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch und Englisch)[9]. Zu erwähnen sind auch die jüngst ausgearbeiteten Arbeitsmappen mit didaktischen Einheiten just für den Ladinischunterricht in der Grundstufe, die sich – im Gegensatz zu den bisherigen – mit vielen Bereichen beschäftigen, die nicht ausschließlich für das ladinische Territorium typisch sind. Neben dem Lehrmaterial gibt es für das Grundschulalter zahlreiche Kinderbücher, die entweder von ladinischen Autor*innen geschrieben oder aus anderen Sprachen ins Ladinische übersetzt wurden. Viele davon sind mehrsprachig ausgerichtet, was für den mehrsprachigen Unterricht einen Mehrwert darstellt.

Vergleicht man das Repertoire an ladinischen Texten für die Grundstufe mit den oberen Schulstufen, so ist es für die Mittel- und Oberstufe eher beschränkt.

---

8 Die Zeitschrift wird vom ladinischen Bildungs- und Kulturressort (*Departimënt Educaziun y Cultura Ladina – Inovaziun y Consulënza*) herausgegeben.

9 In der Oberstufe werden weitere Sprachen – je nach Schultyp – im Lehrplan als Fremdsprachen angeboten. So ist beispielsweise Französisch Unterrichtssprache im Sprachenlyzeum, wo es fünf Stunden wöchentlich unterrichtet wird.

Bei vielen Texten handelt es sich um Übersetzungen von literarischen Klassikern, die als Klassenlektüre Verwendung finden, wie *Le Petit Prince*, *The Animal Farm*, *Pinocchio*, *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, um einige zu nennen. Neben den Übersetzungen wird im Ladinischunterricht auch ladinische Literatur gelesen, Romane oder Kurzromane, von ladinischen Autor*innen verfasst. Das restliche Schulmaterial betreffend gibt es einerseits Anthologien mit verschiedenen Kurztexten zu verschiedenen Themenschwerpunkten (z.B. Kinderrechte, berühmte Persönlichkeiten, Weltreligionen, Umgang mit Emotionen), die jedoch nicht didaktisch aufgearbeitet sind, was einen Mehraufwand für Ladinischlehrer*innen bedeutet. Auf der anderen Seite gibt es auch für die Mittel- und Oberstufe eigens für den Ladinischunterricht erarbeitete didaktische Einheiten, die mehrheitlich die Geschichte, die Geographie, das Brauchtum, den Tourismus, die Gesellschaft und die Sprache auf lokaler Ebene diskutieren. Zusätzlich zu diesen eher eigenbezogenen Themen wurden in den letzten Jahren auch Bereiche angesprochen, die über die ladinischen Grenzen hinausgehen, wie *Die Werbung*, *Kinder auf der Welt*, *Die Geschichte des Films*, somit meistens – aber nicht ausschließlich – kulturkundliche Anwendungsbereiche. Grundsätzlich kann man sagen, dass Ladinischlehrer*innen der Mittel- und Oberstufe viel Text- und Medienmaterial selbst zusammenstellen und dies je nach den Bedürfnissen der Schüler*innen anpassen.

Um auf die verschiedenen Macro-Genres und Modi von Hallet (2016) zurückzukommen, können wir ausgehend vom bisher Gesagten behaupten, dass das meiste vorhandene Text- und Medienrepertoire für die Schulen im *written mode* zur Verfügung steht. In den letzten Jahren ist jedoch auch Material im *multimodal mode* und *digital mode* entstanden, so dass auch für diese Formen und Modi einzelne Vorschläge zur Verfügung stehen, viele davon jedoch ohne didaktische Aufarbeitung.

Seit 2016 strahlt der Privatsender TML ein 20-minütiges ladinisches Kinderprogramm (*Ocio – nef program per pìcioi curiousc*[10]) aus, welches mit Einbezug von drei ladinischen Varietäten (Gadertalisch, Grödnerisch, Fassanisch) verschiedene Themenschwerpunkte sehr abwechslungsreich aufarbeitet. Die meisten Sujets sind nicht spezifisch mit dem Territorium verbunden, was auch für die Wortschatzerweiterung und die Textproduktion signifikant ist. Das Filmmaterial in ladinischer Sprache ist jedoch eher spärlich; abgesehen von einzelnen Projekten stellt dies mit Sicherheit einen großen Mangel in der Medienproduktion dar. Das ladinische Kulturinstitut *Micurá de Rü* hat 2018 das Projekt *Jënt*

---

10 Die Videos stehen auch auf *Youtube* zur Verfügung: https://www.youtube.com/watch?v=mzkJBpZQ8yY&t=17s (Abruf am 23. April 2021).

Ladina abgeschlossen, welches 15-minütige Interviews mit 50 Sprecher*innen der fünf ladinischen Täler umfasst. Dabei wurden die meisten Altersklassen berücksichtigt und sehr vielfältige Themen angesprochen. Das gesamte Material ist online verfügbar und enthält Untertitel auf Deutsch und Italienisch.[11] Didaktische Aufgaben oder Transkriptionen auf Ladinisch sind jedoch nicht vorhanden.

Auch in den sozialen Netzwerken kann man einen Aufschwung des Ladinischen in vielen Bereichen beobachten. So werden *Posts*, *Storys*, *Blogs*, Kurzvideos auf verschiedenen Kanälen wie *Facebook* und *Instagram* regelmäßig publiziert. Auf Facebook gibt es zudem seit einigen Jahren die ladinische Version der bekannten App für Videoparodien *Madlipz* (auf Ladinisch *SlefsMac*). Die Pandemiezeit im ersten Halbjahr 2020 hat die Aktivitäten im Netz deutlich erhöht, was auch zu einer Verstärkung des *oral mode* geführt hat. So sind z.B. verschiedene Kurzerzählungen für Kindergarten- und Grundschulkinder als Hörspiele und Kurzvideos entstanden, neben den Hörspielen, die es bereits in den Mediatheken der Kulturinstitute gibt. Die Präsenz des Ladinischen im Netz und insbesondere in den sozialen Netzwerken zeigt, wie sich eine Minderheitensprache leicht an neue Entwicklungen anpassen kann. Solche Text- und Mediensorten bedürfen jedoch einer didaktischen Aufarbeitung, damit sie auch im Ladinischunterricht Verwendung finden können.

Alta Badia official, der offizielle Instagram-Account des oberen Gadertals, geht schließlich sogar so weit, den internationalen Rezipient*innen neben dem selbstverständlichen Gebrauch ladinischer Lexeme kleine Einführungen in diese rätoromanische Sprache anzubieten. Die mediale Präsenz des Ladinischen legt nahe, eine Textsorten- und Medienvielfalt auch im Schulkontext bereitzustellen.

5.2 Interviews

Um Lerngruppen für Textsorten zu sensibilisieren, ist es unseres Erachtens sinnvoll, zunächst zwei Aspekte in einer Pilotstudie empirisch zu erfassen, auch im Sinne des oben genannten diagnostischen Dreischritts von Burwitz-Melzer und Caspari (2017): Welche Erfahrungen haben Lernende und Lehrende mit Texten und Medien allgemein und welche davon sind in aktuellen Unterrichtsmaterialien verfügbar? In unserem Projekt, das sich mit facettenreichen Kompetenzen beschäftigt, müssen folglich zunächst Daten rund um die Beschäftigung

11 https://www.micura.it/la/news/468-jent-2020 (Abruf am 23. April 2021)

mit Texten von mehrsprachigen, ladinischen Schüler*innen und Lehrer*innen erhoben werden, um Interessensschwerpunkte, Einstellungen und Erfahrungen der Proband*innen zu sammeln und zu interpretieren, die in einem zweiten Schritt einem mehrsprachigen Textkorpus für den Unterricht zugrunde gelegt werden sollen.

Von unseren Proband*innen haben wir wenige, anonymisierte Daten zur Person erhoben, allerdings sehr detailliert zu Sprachkompetenzen, Sprach(lern)erfahrungen und zur individuellen Verwendung von Sprachen nachgefragt. Sowohl die Gruppen der Schüler*innen und Lehrer*innen setzen sich darüber hinaus im Fragebogen mit altersangemessenen Textformen in unterschiedlichen medialen Zusammenhängen auseinander – wir unterscheiden hier zwischen Grundschüler*innen und denen der weiterführenden Schulstufen. Insgesamt finden folgende Texte in unterschiedlicher Zuordnung Beachtung: Märchen, Sagen, Geschichten, Kurzgeschichten, Romane, Theaterstücke, Gedichte, Witze, Sprichwörter, Lebensläufe, Bewerbungsschreiben, Dokumentarfilme, Spielfilme, Zeichentrickfilme, Werbespots, Interviews, Nachrichtensendungen, Nachrichten über Netzwerke (WhatsApp, SMS, Instagram, Snapchat usw.), E-Mails, Briefe, Postkarten, Musikvideoclips, Lieder, Zeitungsartikel, Todesanzeigen, Kontaktanzeigen, Horoskope, Vlogs, Blogs, Gebrauchsanweisungen, Rezepte, Lexikonartikel, Wörterbucheinträge, (politische) Reden, Karikaturen, Comics und Bildergeschichten.

Wir erheben weitere Daten zur außerschulischen Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten, hier v.a. in der Freizeit, zum Umgang mit Texten im Unterricht, zu Motivationsfragen, zu bevorzugten Texten und zu besonderen Herausforderungen, die sich aus individueller Perspektive für spezifische Textsorten in bestimmten Kontexten ergeben. Wir arbeiten quantitativ mit den klassischen Skalierungen (trifft voll zu bis trifft keinesfalls zu) sowie mit qualitativen Interview-Elementen. Da wir dreisprachige Proband*innen bedienen, kann zwischen Ladinisch, Italienisch und Deutsch bei der Bearbeitung der Interviews gewählt werden.

Im Rahmen der ersten, wenigen Interviews vor März 2020 wurden lediglich sechs Schüler*innen aus der Grundstufe und vier Lehrkräfte befragt. Bei letzterer Gruppe wurden alle drei Entwicklungsstufen berücksichtigt (zwei Grundschullehrer*innen und jeweils eine Lehrkraft für die Mittel- und Oberstufe). Aus diesen – pandemiebedingt – spärlichen Daten kann man jedoch bereits zwei relevante Tendenzen feststellen. Zum einen bestätigen die Antworten der Lehrkräfte, dass der Mangel an bestimmtem Material einer der Gründe dafür ist, dass bestimmte Text- oder Mediensorten im Unterricht keine Verwendung finden. Es geht hier insbesondere um Genres aus dem *multimodal* und *digital mode*, für

deren Erstellung der Aufwand des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin zu groß wäre.

Ein zweiter relevanter Punkt ist die Tatsache, dass sowohl die befragten Lehrkräfte als auch die Schüler*innen bestimmte Textsorten mit Blick auf die Häufigkeit ihres Vorkommens im Unterricht fast identisch skaliert haben. Texte des eigenbezogenen und kulturkundlichen Bereichs (insbesondere Sagen, Gedichte, Lieder) finden im Ladinischunterricht neben grammatikalischen Themenschwerpunkten am meisten Verwendung. Es fehlen insbesondere Textsorten aus dem digitalen Bereich, wie aus den sozialen Medien, und ebenfalls das gesamte Medienrepertoire der Videos und Filme. Zudem konnte bisher eruiert werden, dass alle Befragten mehr naturwissenschaftliche (z.B. Raumfahrt) und weltkundliche Sujets in den Unterricht einbeziehen würden, somit Bereiche, die sich von den rein lokalen Schwerpunkten (z.B. Almwirtschaft) unterscheiden. Aus der Sicht der Befragten ist jedoch die Behandlung von eigenbezogenen Themen nicht als Minuspunkt für den Unterricht selbst zu deuten. Wenn Fragen zu physikalischen oder technologischen Themen auch im Ladinischunterricht diskutiert würden, wäre dies aber sicherlich als Mehrwert für den Unterricht, aber auch für die Sprache selbst zu sehen.

Um Antworten auf unsere Fragen zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, Genres und damit zur Veränderung des Textrepertoires im Unterricht bis hin zum Ausbau der Sprache zu generieren, wollen wir verschiedene Unterrichtszyklen selbst planen, gestalten und analysieren (vgl. Abschnitt 5.3), sobald es die Schulsituation – voraussichtlich im Schuljahr 21/22 – wieder zulässt.

5.3 Design-Based Research (DBR)

Ziel unseres Projekts ist die Entwicklung und Implementierung einer multimedialen, mehrsprachigen Lernumgebung im Sprachunterricht – sowohl in der Schule als auch an außerschulischen Lernorten – für den Ausbau der Text- und Medienkompetenz der Lerngruppe. Dabei wollen wir den Design-Based-Research-Ansatz (DBR)[12] verfolgen, der anwendungs- und erkenntnisorientierte Forschung mittels *feedback loops* (vgl. Abbildung 1) verknüpft.

Auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse durch unsere Fragebogenstudien wollen wir den Umgang mit Texten und Medien in der Rezeption und Pro-

---

12 Für eine zusammenfassende Darstellung des Design Based Research-Ansatzes vgl. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/04/DBR-Poster-aktualisiert.pdf (Abruf am 27. April 2021).

duktion erfassen und mögliche Defizite identifizieren, die im Kontext erfolgreicher Kommunikation eine entscheidende Rolle spielen. Wir planen die Konzeption innovativer Unterrichtsmaterialien, u.a. für außerschulische Lernorte, um anwendungs- und erkenntnisbezogen zu forschen: Dazu werden wir die Unterrichtsgestaltung und ihre zyklische Modifizierung bei iterativem Vorgehen deskriptiv erfassen, ihre Wirkung und die Veränderung der Text- und Medienkompetenz auf Seiten der Lernenden dokumentieren, wie Abbildung 1, angelehnt an Reeves (2006: 55), illustriert.

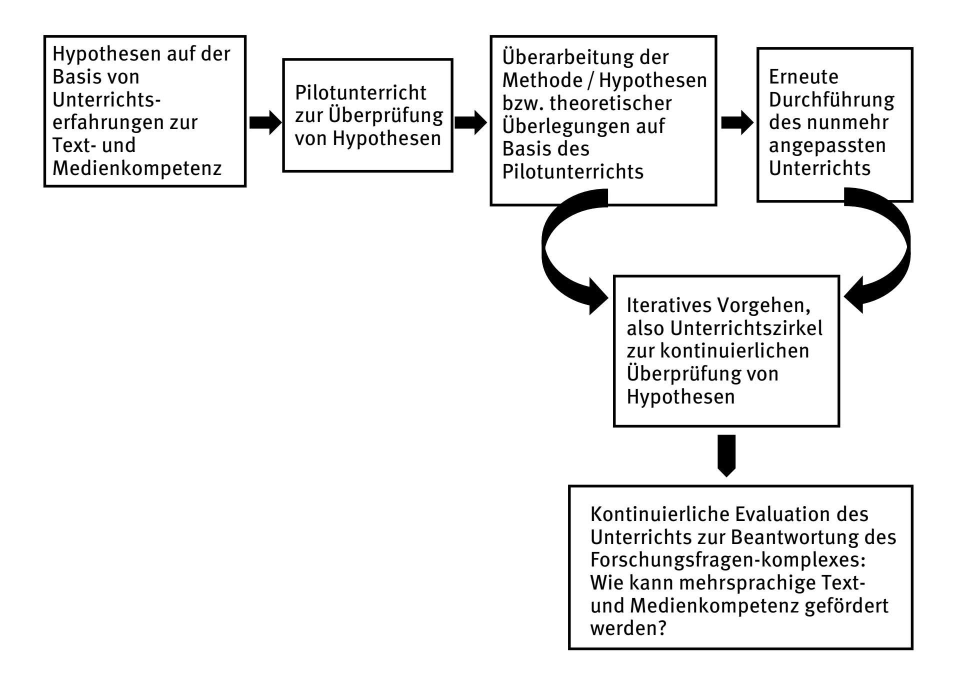


Abb. 1: Skizze der geplanten Unterrichtsbegleitforschung mit *feedback loops*

6 Ausblick

Pandemiebedingt hat sich die Durchführung unseres Projekts – u.a. eine mehrsprachige Filmproduktion – maßgeblich verzögert – wir können es aktuell nur skizzieren. Sobald zukünftig Forschungs- und Unterrichtsprojekte, die unabdingbar *live vor Ort* stattfinden müssen, in Schulen wieder durchgeführt werden können, werden wir weitere Befragungen durchführen und verschiedene Unterrichtsszenarien zur Text- und Medienkompetenz verfolgen, die wir mit Hilfe von

Design Based Research und *feedback loops* begleiten und evaluieren: Parallel sollen mit weiteren Fragebogenstudien Antworten auf unsere Forschungsfragen generiert werden, sodass wir schließlich mehrsprachige Materialvorschläge unterbreiten und ihren Einsatz im Unterricht dokumentieren, empirisch auswerten und Forschungsergebnisse publizieren können. Auf diese Weise kann nicht zuletzt auch der Sprachausbau im ladinischen Schulkontext intensiviert werden.

Literatur

Astat (Hg.). 2019. *Südtirol in Zahlen / Alto Adige in cifre*. Astat, Bozen. https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2019(4).pdf (Abruf am 23. April 2021).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hg.). 2000. *Geschichtliche Aspekte der ladinischen Schule Südtirols*. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol.

Burwitz-Melzer, Eva & Daniela Caspari. 2017. Lernaufgaben: Definitionen, Prinzipien und Kriterien. In Bernd von Tesch, Xenia Hammerstein, Petra Stanat & Henning Rossa, (Hgg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*, 244–265. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Cathomas, Rico. 2006. Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In Walter Wiater & Gerda Videsott (Hgg.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas / School systems in multilingual regions of Europe*, 137–152. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Florian, Mirella. 2011. L ladin tl sistem formatif de Fascia: Dal ladin curicolèr al ladin veicolèr/Il ladino nel sistema formativo della Val di Fassa: Dal ladino curricolare al ladino veicolare. In Theodor Rifesser & Paul Videsott (Hgg.), *L ladin tl sistem formatif: En gaujion di 10 agn dla Repartizion ladina dla Université Ledia de Bulsan / Das Ladinische im Bildungssystem: Anlässlich des 10-jährigen Bestehens der Ladinischen Abteilung der Freien Universität Bozen / Il ladino nel sistema formativo_ In occasione di 10 anni della Sezione Ladina della Libera Università di Bolzano*, 65–74. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.

Gerrier, Nicolas. 2006. *Des traces dans la neige!* Genova: Cideb Editrice.

Greenwood, Jean. 1990. *Class readers*. Oxford: Oxford University Press.

Hallet, Wolfgang. 2016. *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Iannàccaro, Gabriele & Vittorio Dell'Aquila. 2006. *Survey Ladins: Usi linguistici nelle valli ladine*. Trento: Istitut Cultural Ladin „Majon di Fascegn", Provincia Autonoma di Trento & Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe.

Iannàccaro, Gabriele & Vittorio Dell'Aquila. 2020. Il ladino come Ausbausprache. In Paul Videsott, Ruth Videsott & Jan Casalicchio (Hgg.), *Manuale di linguistica ladina*, 349–377. Berlin & Boston: De Gruyter.

Iannàccaro, Gabriele, Vittorio Dell'Aquila & N. Chiocchetti. 2020. La tutela istituzionale del ladino. In Paul Videsott, Ruth Videsott & Jan Casalicchio (Hgg.), *Manuale di linguistica ladina*, 378–393. Berlin & Boston: De Gruyter.

Kloss, Heinz. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2., erw. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan.

KMK = Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK). 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Abruf am 23. April 2021).

Le Pape Racine, Christine. 2007. Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 25. 156–168.

Mischì, Giovanni. 1994. Der Weg des Ladinischen in den Stand der Amtssprache. *Der Schlern* 68. 337–341.

Pan, Christoph, Beate Pfeil & Paul Videsott. 2016. *Die Volksgruppen in Europa: Handbuch der europäischen Volksgruppen*. Band I. 2. Aufl. Wien & Berlin: Verlag Österreich/Berliner Wissenschafts-Verlag.

Reeves, Thomas. 2006. Design research form the technology perspective. In Jan van den Akker, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney & Nienke Nieveen (Hgg.), *Educational design research*, 52–66. London: Routledge.

RRL = Landesdirektion Ladinische Kindergärten und Schulen. 2009. *Indicazions provinzieles per scoles elementeres y mesanes: Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine: Rahmenrichtlinien des Landes für die ladinischen Grund- und Mittelschulen*. https://astat.provinz.bz.it/downloads/Siz_2019(2).pdf (Abruf am 23. April 2021).

Thiele, Sylvia. 2012. *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen: Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Verra, Roland. 2020. L'insegnamento e l'uso del ladino nelle scuole delle valli ladine. In Paul Videsott, Ruth Videsott & Jan Casalicchio (Hgg.), *Manuale di linguistica ladina*, 394–423. Berlin & Boston: De Gruyter.

Videsott, Paul. 2011. Brauchen die Ladiner eine gemeinsame Schriftsprache? Überlegungen zu einer weiterhin aktuellen Streitfrage. *Der Schlern* 85(9). 18–37.

Vittur, Franz. 1994. *Ein Leben, eine Schule: Zur Geschichte der Schule in den ladinischen Ortschaften*. Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.

Teil IV: **Sprachförderkompetenzen: Entwicklungspotenziale in der Lehrer*innenbildung**

Amina Kropp

Migrations- und mehrsprachigkeitssensible Professionalisierung

Neue Überlegungen zum Professionswissen von Fremdsprachenlehrkräften für den Umgang mit herkunftssprachlichem Transfer

1 Einleitung

Die Integration herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in den schulischen Fremdsprachenunterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson und verlangt eine Professionalisierung, die migrations- und zugleich mehrsprachigkeitssensibel ist. Vorliegender Beitrag möchte daher neue Überlegungen zum professionellen Wissen von Fremdsprachenlehrkräften vorstellen, das von einer holistischen, lernendenzentrierten Sichtweise auf den Fremdsprachenerwerb herkunftsbedingt mehrsprachiger Lerner*innen ausgeht. In diesem Sinne sollen zunächst herkunftssprachliche Kompetenzen und Kommunikationsformen aus ihrem soziolinguistischen Kontext heraus beleuchtet und Herkunftssprecher*innen als besondere mehrsprachige Fremdsprachenlernende eingeordnet werden (Abschnitt 2). Hieran anknüpfend werden Transferprozesse als zentrale interlinguale Lernprozesse in den Blick genommen, wobei der Fokus auf herkunftssprachenspezifische Transferfaktoren gelegt wird (Abschnitt 3). Abschließend sollen die hieraus gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf ein migrations- und mehrsprachigkeitssensibles Wissensprofil von Fremdsprachenlehrkräften fruchtbar gemacht werden (Abschnitt 4).

Amina Kropp, Universität Mannheim

https://doi.org/10.1515/9783110784756-014

2 Herkunftssprachen und Herkunftssprecher*innen

2.1 Herkunftssprachen und Herkunftssprecher*innen: terminologische Einordnung

Die Termini *Herkunftssprache* und *Herkunftssprecher*in* gehen auf die englischen Fachbegriffe *heritage language* und *heritage (language) speaker* zurück.[1] Polinsky (2018: 9) definiert *heritage (language) speaker* als „a simultaneous or sequential (successive) bilingual whose weaker language corresponds to the minority language in their society and whose stronger language is the dominant language of that society". Die Herkunftssprache wird im familiären Umfeld und in natürlicher Form als Erstsprache erworben (Rothman 2009; Kupisch und Rothman 2018); mit der Einschulung vollzieht sich jedoch häufig ein Dominanz- und Präferenzwechsel hin zur Umgebungs- und Mehrheitssprache. Entsprechend weisen Herkunftssprecher*innen in ihren sprachlichen Kompetenzen eine große interindividuelle Varianz auf und sind auch nicht mit Fremdsprachenlerner*innen gleichzusetzen.

2.2 Herkunftssprachen als Minderheitensprachen

Herkunftssprecher*innen gehören einer allochthonen Minderheit an. Somit stehen Herkunftssprachen im Hinblick auf Status, Prestige und kommunikativen Wert in einem ausgeprägten Hierarchieverhältnis zur Mehrheitssprache (Kremnitz 2015: 45–49). Dies zeigt sich auch an der funktionalen Beschränkung auf vorwiegend informelle Domänen des Sprachgebrauchs (v.a. Familien- und Freundeskreis). In einem vom „monolingualen Habitus" (Gogolin 1994) geprägten Schulsystem verfügen Herkunftssprachen über einen geringeren kommunikativen Wert gegenüber der Mehrheitssprache (als Schul- und Unterrichtssprache). Herkunftssprachliche Unterrichtsangebote nehmen curricular und personell zudem eine randständige Position ein:

1 Zu alternativen Bezeichnungen vgl. z.B. Brehmer und Mehlhorn (2018: 17–19).

> freiwillig, unverbindlicher Charakter, häufig außerhalb des regulären Unterrichts mit wesentlich geringerem Stundendeputat, hat keine Relevanz für die schulische Karriere, Fach- und Lehrpersonen sind im Unterrichtswesen marginalisiert [...].
>
> (de Cillia 2010: 249; vgl. auch Brehmer und Mehlhorn 2018: 70–75)

Anders als Fremdsprachen (hinfort FS) kommt Herkunftssprachen folglich kein schul- und bildungsbezogener ‚Nutzwert' zu. Häufig hängen prestigebezogene Bewertungen zudem mit dem sozialen und ökonomischen Prestige der Sprecher*innengruppe sowie der Skepsis gegenüber den natürlichen und damit unsystematischen Erwerbsmodalitäten zusammen (z.B. Wagner und Riehl 2013: 2–3). Im Schulkontext zeigt sich diese (Ab)Wertung in der Prestigehierarchie zwischen „Elite- und Armutsmehrsprachigkeit" (Krumm 2014: 23).

2.3 Herkunftssprecher*innen: Kompetenzen und Kommunikationsformen

2.3.1 Kompetenzen

Aufgrund der spezifischen Erwerbsbedingungen kann die herkunftssprachliche Entwicklung von einem unvollständigen Erwerb, Attrition und Transfereffekten geprägt sein (z.B. Montrul 2016: 122–128).[2] Die funktionale Beschränkung auf informelle, wenig schriftaffine Gebrauchsdomänen und eine ggf. unzureichende Beschulung in der Herkunftssprache können in einer domänenspezifischen Ausbildung der herkunftssprachlichen Kompetenz resultieren, die primär die herkunftssprachliche *literacy*, d.h. schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen betrifft (z.B. Rothman 2009: 156). Attrition und „dominant language transfer" (Montrul 2016: 249) ergeben sich aus dem Rückgang herkunftssprachlicher Gebrauchskontexte (v.a. durch Einschulung, Erweiterung des Freundeskreises) und einer intensiveren Exposition gegenüber der Umgebungssprache (Polinsky 2018: 18–21); ihr Ausmaß hängt dabei vom Alter und damit der Stabilität bzw. kognitiven Verankerung der herkunftssprachlichen Kompetenz ab.

---

2 In der jüngeren Literatur findet sich neben „incomplete L1 acquisition" (Montrul 2008: 111) auch „differential acquisition" (Kupisch und Rothman 2018: 16). Für eine ausführliche Diskussion vgl. Polinsky (2018: 24–27).

2.3.2 Kommunikationsformen

Im Sinne einer *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* ist nicht nur der Erwerb, sondern auch der Gebrauch herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit an die Alltagsrealität angebunden – im Gegensatz etwa zu *fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit* (Gogolin 2004). Dabei funktionieren Herkunfts- und Umgebungssprache als „einander komplementäre Kommunikationssysteme“ (Gogolin 2004: 57), weswegen die alltägliche Kommunikationspraxis durch ein sprachenübergreifendes Ausdrucksverhalten gekennzeichnet sein kann:

> Wer mit mehreren Sprachen in seinem Umfeld oder in der Familie lebt, erlebt täglich Situationen, in denen Sprachen gemischt werden, von einer Sprache in die andere gewechselt wird, wenn die GesprächspartnerInnen wechseln, Wörter und Wortformen erfunden werden, z.B. indem ein Wort der einen Sprache nach den Regeln der anderen abgewandelt wird, multilingual nach der Bedeutung von Wörtern gesucht wird, zwischen Sprachen vermittelt und verglichen wird – mit dem Ziel der erfolgreichen Kommunikation
> (Allgäuer-Hackl und Jessner 2014: 132).

Angesichts ihrer mehrsprachigen Lebenswelt verfügen Herkunftssprecher*innen über eine größere Gesamtheit an sprachlich-kommunikativen Mitteln (Cenoz 2013a: 11). Dieses umfassendere Sprachenrepertoire bildet dabei ein integratives Ganzes, weswegen fluide Sprechpraktiken (*translanguaging*) als kommunikative Normalität anzusehen sind (García 2017: 269). Dabei handelt es sich folglich nicht um „Defizitformen der Kommunikation“ (Lüdi 2017: 34), sondern um einen überaus effizienten, an die jeweilige Kommunikationssituation angepassten Sprachgebrauch.

2.4 Spezifika von Herkunftssprecher*innen beim FS-Erwerb

Herkunftssprecher*innen bilden einen „eigenen Typus von Sprachenlernern“ (Hopp et al. 2018a: 58), für den sich die Vorteile mehrsprachiger Lerner*innen weniger deutlich abzeichnen (vgl. auch Cenoz 2003, 2013b). Dies zeigt sich insbesondere im Zusammenhang mit den drei ‚Erfolgsfaktoren‘ metasprachliches Bewusstsein, individuelle Sprachlernstrategien und erweitertes Sprachenrepertoire, die in der aktuellen L3-Forschung fokussiert werden (Cenoz 2013b: 75).

Im Gegensatz zu Fremdsprachenlerner*innen verfügen Herkunftssprecher*innen aufgrund eingeschränkter Gebrauchsdomänen und Beschulungsmöglichkeiten in der Herkunftssprache primär über mündlich-kommunikative Kompetenzen, wohingegen die Schriftlichkeit verhältnismäßig wenig ausgebildet sein kann (s. Abschnitt 2.3.1). Auch das metasprachliche Bewusstsein fällt

i.d.R. geringer aus, da es maßgeblich von herkunftssprachlicher *literacy* abhängig ist (vgl. z.B. Rauch et al. 2012; Maluch und Kempert 2017). Dass metasprachliches Bewusstsein aus dem Lernprozess einer Fremdsprache resultiert, zeigt auch das Faktorenmodell von Hufeisen (2010).

Noch deutlicher wird der Bezug zum Sprachen*lernen*, wenn es um die Ausbildung o.g. individueller Sprach*lern*strategien geht: Nach dem Faktorenmodell zählen sie zu den „fremdsprachenspezifischen Faktoren“ (Hufeisen 2010: 205) des FS-Erwerbs; diese entwickeln sich allerdings erst dann, „wenn das institutionelle Fremdsprachenlernen sich ein erstes Mal wiederholt, d.h. zu Beginn der zweiten Fremdsprache“ (Hufeisen 2010: 203). Demgegenüber wird die Herkunftssprache als L1 ungesteuert erworben und ggf. nicht unterrichtlich weiterentwickelt (s. Abschnitt 2.2 und 2.3.1). Zudem ist das herkunftssprachliche Unterrichtsangebot auch nicht mit dem Fremdsprachenunterricht vergleichbar, weder in Zusammensetzung und Deputatsumfang noch in der Systematik, da der Herkunftssprachenunterricht üblicherweise an die sprachliche Primärsozialisation anknüpft und „auf der Basis außerschulischer Kommunikation“ (Reich 2018: 294) stattfindet.

Das erweiterte sprachliche Repertoire stellt ebenfalls nicht *per se* einen Erfolgsfaktor dar; vielmehr bilden bereits erworbene Sprachen nur dann eine umfassendere Ressource für den Sprachenerwerb, wenn sie als relevantes sprachliches Vorwissen mobilisiert werden können. Dafür kommt dem interlingualen Transferprozess eine zentrale Rolle zu (s. Abschnitt 3).

Anders als Fremdsprachenlerner*innen besitzen Herkunftssprecher*innen translinguale Kompetenzen, die sich aus ihrer kommunikativen Alltagspraxis ergeben (s. Abschnitt 2.3.2). Die Fähigkeit zum häufigen Sprachwechsel scheint dabei einen positiven Einfluss auf den FS-Erwerb zu haben (Maluch und Kempert 2017).

3 Herkunftssprachlicher Transfer: zentrale Einflussfaktoren

Für das mehrsprachige Lernen kommt dem interlingualen Transfer eine besondere Bedeutung zu. Dabei handelt es sich um einen sprachenvernetzenden Lernprozess, „by which the learner uses his or her knowledge of one language as a resource for formulating hypotheses about the forms, structures, functions, meanings, rules, and patterns of another“ (Jarvis und Pavlenko 2010: 9).

3.1 Ähnlichkeit/Psychotypologie (*psychotypology*)

Einen zentralen „*trigger* of transfer“ (Kellerman 1983: 113) bildet die sog. Psychotypologie, d.h. die vom Lernenden wahrgenommene bzw. angenommene zwischensprachliche Ähnlichkeit (vgl. auch Jarvis und Pavlenko 2010: 176–182). Diese stellt keine objektive linguistische Größe dar, sondern eine subjektive Einschätzung, die vom Kompetenzniveau in der (potentiellen) Transfersprache und metakognitiven Fähigkeiten abhängig ist (Kellerman 1983: 116; Jarvis und Pavlenko 2010: 194–196). Im Hinblick auf herkunftssprachlichen Transfer ist dies insofern relevant, als sowohl die herkunftssprachliche *literacy* als auch metasprachliche Kompetenzen mitunter nicht voll ausgebildet sind (s. Abschnitt 2.3.1). Folglich geht auch eine große Nähe zwischen Herkunfts- und Zielfremdsprache, wie sie etwa innerhalb von Sprachenfamilien vorliegt, nicht automatisch mit positiven Transfereffekten und Lernvorteilen einher (vgl. z.B. Cenoz 2003, 2013b).

3.2 Kompetenzniveau (*proficiency*)

Das Kompetenzniveau in den beteiligten Sprachen wirkt sich ebenfalls auf den Transferprozess aus (Jarvis und Pavlenko 2010: 203–204). Ein niedriges Kompetenzniveau in der (potenziellen) Transfersprache bedeutet dabei weniger und primär auf ‚oberflächliche‘ formale Elemente und Strukturen (z.B. Phonetik, Lexikon) bezogenen Transfer (De Angelis 2007: 34). Entsprechend greifen Herkunftssprecher*innen im Bereich der Grammatik regelmäßig auf ihre L2 zurück, selbst wenn diese im Vergleich zur Herkunftssprache kein positives Transferpotenzial aufweist (vgl. z.B. Hopp et al. 2018b). Daneben stellt auch die subjektive Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz einen relevanten Faktor dar (Herdina und Jessner 2002: 139). Dies betrifft den herkunftssprachlichen Transfer insofern, als „eine unzureichende Sprachkompetenz […] in den Augen der SchülerInnen die Möglichkeit des Herstellens zwischensprachlicher Bezüge [verhindert]“ (Volgger 2012: 435). Dabei kann auch ein negatives Sozialprestige dazu führen, dass die eigenen herkunftssprachlichen Kompetenzen in einem primär umgebungssprachlichen Kontext negiert und falsch eingeschätzt werden (Roche 2018: 71).

3.3 Prestigebezogene und nutzwertbezogene Urteile (*school language effect*)

Monolinguale Erwartungen und negative Fremdurteile gegenüber Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit können lernerseitig verinnerlicht werden (Kremnitz 1987; Roche 2018: 18). Im Schulkontext stehen diese internalisierten Bewertungen einer valorisierenden Konzeption der eigenen herkunftssprachlichen Kompetenz entgegen, was wiederum dazu führen kann, dass das Potenzial von Herkunftssprachen als Transfersprachen lernerseitig nicht erkannt und ausgeschöpft wird. Entsprechend können Unterschiede im sozialen Status von Herkunftssprachen mit unterschiedlichen Effekten auf den FS-Erwerb einhergehen (Rauch et al. 2012: 403). Auch Fremdurteile zum Nutzwert von Herkunftssprachen können lernerseitig übernommen werden: So zeigt sich, dass Herkunftssprecher*innen „die Vorteile von Mehrsprachigkeit im Berufsleben auf Kenntnisse in schulischen Fremdsprachen reduzieren“ (Volgger 2012: 439). Im Schulkontext können institutionelle Rahmenbedingungen und Sichtweisen, wonach Herkunftssprachen „keine Relevanz für die schulische Karriere“ (de Cillia 2010: 249, s. Abschnitt 2.2) haben, einen ressourcenorientierten Blick in besonderem Maße versperren. Dieser *school language effect*[3] äußert sich in einem wenig ausgeprägten Bewusstsein für den schulischen Wert der eigenen Herkunftssprache und herkunftssprachlichen Mehrsprachigkeit, d.h. für ihr Potenzial zum Erwerb weiterer schulischer Kompetenzen wie z.B. Fremdsprachenkenntnissen (Kropp 2015).

Auf den Transferprozess kann sich besagter *school language effect* dahingehend auswirken, dass die Herkunftssprache auch lernerseitig als nutzlos für den FS-Erwerb wahrgenommen und folglich nicht als Transfersprache aktiviert wird; dies ist vergleichbar mit dem sog. L2-Status oder *foreign language effect*, dem zufolge „L1 information is perceived to be incorrect from the start“ (De Angelis 2007: 29). Im Hinblick auf Herkunftssprachen resultiert diese Wahrnehmung von Inkorrektheit allerdings nicht nur aus dem Unterschied im Erwerbsmodus gegenüber den schulischen Fremdsprachen, sondern aus der Wahrnehmung ihrer vermeintlichen Funktions- und Wertlosigkeit im schulischen Kontext.

---

3 In Anlehnung an den Begriff *foreign language effect* soll mit *school language effect* die Anbindung an den Schulkontext zum Ausdruck kommen; zugleich wird auf die ‚Schulsprache‘ verwiesen, gegenüber der sich Herkunftssprachen in einer Minderheitenposition befinden.

3.4 Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenhandeln

Die Art des Unterrichts und die daraus resultierenden Lernerfahrungen haben ebenfalls Auswirkungen auf Transferfähigkeit und Aktivierung von Transfersprache(n). So zählen „interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit" im Faktorenmodell zu den „fremdsprachenspezifischen Faktoren" (Hufeisen 2010: 205) (s. Abschnitt 2.4). Zudem lassen sich Transferprozesse aus vorerworbenen Sprachen auch durch lehrer*innenseitige Sprachentransferunterstützung gezielt anleiten, was sich wiederum positiv auf die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden auswirkt (Göbel et al. 2010: 116–117). Dies kann zugleich dazu beitragen, dass herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit lernerseitig als Ressource für den Sprachenerwerb wahrgenommen und genutzt wird (Volgger 2012: 437–439). Demgegenüber können o.g. sprachbezogene Werturteile auch durch das Lehrer*innenhandeln wirksam werden, wobei etwa die Ausblendung von Herkunftssprachen im schulischen Fremdsprachenunterricht eine bestehende Skepsis der Lernenden gegenüber herkunftssprachlichem Transfer bestätigen oder verstärken kann (Volgger 2012: 438). In einem homogenisierenden Unterrichtssetting können Lernvorteile von Herkunftssprecher*innen über die Zeit sogar verloren gehen (vgl. z.B. Hopp et al. 2019).

4 Migrations- und mehrsprachigkeitssensibles Professionswissen von Fremdsprachenlehrkräften

4.1 Professionswissen als Kern professioneller Kompetenz

Im Hinblick auf Unterrichtsqualität und Schulerfolg gelten Lehrpersonen als „die wichtigsten Akteure im Bildungswesen" (Baumert und Kunter 2011: 29). Mit dem „shift from learning to teaching" (Trautmann 2010: 52), der angesichts sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer vordringlich geworden ist, rücken Lehrpersonen und Lehrer*innenhandeln auch zunehmend in den Fokus der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. z.B. auch Allgäuer-Hackl und Jessner 2014; Jessner et al. 2016).

Nach dem COACTIV-Kompetenzmodell wird das Professionswissen als zentraler kognitiver Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften modelliert

(Baumert und Kunter 2011).[4] Seitens der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung gilt das professionelle Wissen über fremdsprachliche Lern- und Erwerbsprozesse als zentrale Dimension der Lehrkräfteexpertise (vgl. z.B. Roters 2015). Im Sinne einer *critical multilingual awareness*, die das Sprachenlernen Mehrsprachiger aus einer holistischen Perspektive fokussiert, schließt das lerner*innenbezogene Professionswissen neben kognitionslinguistischen auch soziolinguistische Aspekte ein (Jessner et al. 2016: 173–175; García 2017). Dieser ganzheitliche Ansatz impliziert zugleich ein tiefergehendes Verständnis für die Rolle der Lehrkraft im mehrsprachigen Klassenzimmer und die Auswirkungen des Lehrer*innenhandelns auf Lernprozesse und Sprachverhalten von mehrsprachigen Lernenden.

4.2 Herkunftssprecher*innen als FS-Lernende: Inhaltsdimensionen professionellen Wissens

Mehrsprachigkeit gilt „als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht“ (Hu 2004: 69). Entsprechend plädieren Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik schon seit geraumer Zeit für eine sprachenübergreifende Unterrichtsgestaltung, die bestehende Mehrsprachigkeit als Ressource für den weiteren Sprachenerwerb begreift und von Lernvorteilen mehrsprachiger Lernender ausgeht (vgl. z.B. Meißner und Reinfried 1998; Jessner et al. 2016) (s. Abschnitt 2.4). Im Sinne der „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ (Reimann 2016: 15) zielt das mehrsprachigkeitsdidaktische Paradigma zunehmend auch auf die Integration von Herkunftssprachen ab (vgl. z.B. Fernández Ammann et al. 2015). Ausgehend von den bisher gewonnenen Erkenntnissen zu herkunftssprachlichem FS-Erwerb und Transfer sollen daher im Folgenden Überlegungen zu einem migrations- und mehrsprachigkeitssensiblen Wissensprofil von Fremdsprachenlehrkräften formuliert werden.

4.2.1 Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung

Ein ressourcenorientierter Umgang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit erfordert in erster Linie die Abkehr von einer Defizit-

---

4 Hierbei handelt es sich um ein generisches Kompetenzmodell zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, das am Beispiel von Mathematiklehrkräften entwickelt und empirisch validiert wurde (Baumert und Kunter 2011).

und Förderperspektive, wie sie auch aktuell noch in der Lehrer*innenbildung vorherrscht (Mercator 2017). Vergleichbares gilt auch für den Schulkontext, wo Herkunftssprachen häufig institutionell ausgegrenzt sind und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit mit L2-Defiziten und Armut in Verbindung gebracht wird (s. Abschnitt 2.2). Entsprechend sollten Lehrpersonen sich darüber im Klaren sein, dass defizitzentrierte Sichtweisen das eigene Handeln beeinflussen und folglich in das Klassenzimmer hineinwirken können. Zudem basiert Ressourcenorientierung nicht nur auf Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, sondern vor allem auch auf einem tiefergehenden Verständnis mehrsprachiger Lerner*innen und ihrer Lernprozesse. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Lehrer*innenhandeln an das Vorwissen der Lernenden wie etwa herkunftssprachliche Kenntnisse anknüpft.

4.2.2 Herkunftssprecher*innen als besondere mehrsprachige Sprachenlerner*innen

Für den konstruktiven Umgang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht ist folglich die Anerkennung von Herkunftssprecher*innen als eigenen Typus von mehrsprachigen Fremdsprachenlerner*innen grundlegend, der sich auch von einsprachig sozialisierten Lerner*innen, die ihre Mehrsprachigkeit institutionell erworben haben, abgrenzt (s. Abschnitt 2.3.1): Eine Herkunftssprache ist nicht vergleichbar mit einer Erstsprache, die sich unter den soziolinguistischen Bedingungen einer Mehrheitssprache entwickelt hat und i.d.R. auch bildungs- und schriftsprachlich ausgebaut ist. Der institutionelle Erwerb der Fremdsprache wiederum geht üblicherweise mit der Entwicklung schriftsprachlicher und metasprachlicher Kompetenzen einher. Vor diesem Hintergrund ist lehrseitig ein differenzierter Blick auf mehrsprachige Fremdsprachenlerner*innen erforderlich, der vor allem den Unterschieden zwischen herkunftsbedingt und institutionell erworbener Mehrsprachigkeit Rechnung trägt. Daher besitzt der sprachliche Hintergrund allein nur bedingt Aussagekraft, da sich dieselbe Sprache im Hinblick auf Kompetenzen und Einstellungen als Herkunftssprache anders darstellen kann als eine schulisch erworbene Fremdsprache. Hinzu kommt eine große interindividuelle Varianz herkunftssprachlicher Kompetenz, weswegen sich Herkunftssprecher*innen nicht nur im Hinblick auf den sprachlichen Hintergrund, sondern auch auf das herkunftssprachliche Kompetenzniveau stark unterscheiden können. Dies bedeutet auch, dass Fremdsprachenlerner*innen

mit derselben Herkunftssprache nicht zwingend vergleichbar sind, was eine weitere Differenzierung innerhalb derselben Sprachgruppe erforderlich macht.

4.2.3 Rahmenbedingungen und Kontextsensitivität des herkunftssprachlichen Transfers

Die notwendigen Differenzierungen betreffen auch die Erfolgsfaktoren mehrsprachiger FS-Lerner*innen und damit den herkunftssprachlichen Transferprozess (s. Abschnitt 2.4 und 3). In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte linguistische Kenntnisse über Transferprozesse als sprachenübergreifende Lernprozesse besitzen. Dies betrifft in erster Linie die Erkenntnis, dass sowohl die interlinguale Hypothesentestung als auch die Vernetzung von vorhandenem und neuem Wissen der Funktionsweise des menschlichen Gehirns beim neuronalen Lernen entspricht (vgl. z.B. Böttger 2016: 104–107, 152, 204). Im Hinblick auf herkunftssprachlichen Transfer sind ferner nicht nur grundlegende Kenntnisse zu interlingualen Ähnlichkeiten zwischen Herkunfts- und Zielsprache erforderlich; vielmehr sollten Lehrpersonen auch wissen, dass sich im Migrationskontext einerseits relevante Transferfaktoren (v.a. Ähnlichkeit, *proficiency*) anders darstellen als bei institutionell mehrsprachigen Lernenden, andererseits zusätzliche an die spezifischen soziolinguistischen Rahmenbedingungen geknüpfte Einflussfaktoren ins Spiel kommen. Von besonderer Relevanz sind dabei herkunftssprachliche *literacy* und metasprachliches Bewusstsein. Überdies können sich externe prestige- und wertbezogene Urteile negativ auf die Spracheinstellung der Lernenden auswirken und einer ressourcenorientierten Konzeption der eigenen Herkunftssprache entgegenstehen. Diese soziolinguistischen Faktoren sind insofern migrationsspezifisch, als sie bei institutionell gelernten Fremdsprachen nicht wirksam werden. Entsprechend sollten nicht nur die besonderen (meta)sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die Einstellungen der Lernenden zur Herkunftssprache berücksichtigt und ein möglicher *school language effect* mitbedacht werden. Die Beurteilung von Lernerfolg und Transferprozessen ist folglich stets in Relation zu den Bedingungen von Sprachenerwerb und Erhalt in (allochthonen) Minderheitensituationen zu setzen. Dies knüpft auch an den Grundgedanken von Cummins' Interdependenzhypothese (1979) an, wonach Auswirkungen von Mehrsprachigkeit weniger ein sprachlich-kognitives als ein „soziales und politisches Phänomen“ (Lüdi 1996: 236) sind.

4.2.4 Lehrer*innen als Sprachmanager*innen

Da sprachbezogene Bewertungen insbesondere im Schulkontext wirksam werden, schließt das professionelle Lehrer*innenwissen um soziolinguistische Einflussfaktoren zugleich auch das eigene Unterrichtshandeln ein. So erfolgt im Klassenzimmerdiskurs stets auch einfaches (diskursbasiertes) Sprachmanagement, d.h. Sprachplanung auf der Mikroebene (Riehl 2014: 190). Im Zusammenhang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit steuert einfaches Sprachmanagement (z.B. Sprachverbote) nicht nur unmittelbar den Sprachgebrauch im Unterricht; vielmehr kann es sich auch auf die Spracheinstellungen der Lernenden und damit auf die Bereitschaft zu Erhalt und Ausbau der Herkunftssprache auswirken. Sprachbezogene Einstellungen der Lehrkraft können wiederum von gesellschaftlichen Norm- oder Sprachwertvorstellungen beeinflusst sein (s. Abschnitt 2.2). Dies ist im schulischen Fremdsprachenunterricht umso mehr der Fall, als Sprache nicht nur als Medium, sondern vor allem als Gegenstand des Unterrichts stets präsent ist. Nicht zuletzt hängt das besondere Gewicht von Sprachmanagement seitens der Lehrperson mit der Tatsache zusammen, dass „[t]he school domain is critical in the development of language policy of a speech community“ (Spolsky 2009: 253). Angesichts ihrer institutionellen Position kommt der Lehrperson dabei die prominente Rolle des „manager“ (Spolsky 2009: 253) zu. Im Einklang mit o.g. *critical multilingual awareness* sollten Lehrpersonen folglich über ein ausgeprägtes Bewusstsein im Hinblick auf die Reichweite ihres Handelns und die komplexen Wechselwirkungen zwischen Unterrichtssituation und soziolinguistischem Kontext verfügen.

4.2.5 Sprachentransferunterstützung und *language awareness*

Nicht zuletzt haben auch fremdsprachliche Unterrichts- und Lernerfahrungen Einfluss auf die Transferbereitschaft und die Wahl der Transfersprache(n) (s. Abschnitt 3.4). Entsprechend tragen die Möglichkeiten zu positivem Transfer sowie Erfolgserlebnisse beim FS-Erwerb dazu bei, die Herkunftssprache als Ressource für den weiteren Sprachenerwerb zu verankern. Zugleich können Transferphänomene „im Unterricht gewinnbringend aufgegriffen und genutzt werden“ (Allgäuer-Hackl 2012: 287). Analog zu einer Didaktik des *translanguaging* (s. Abschnitt 2.3.2) können damit die alltäglichen Sprechpraktiken von herkunftsbedingt Mehrsprachigen in den Sprachunterricht Eingang finden, wodurch auch die Normalität von Sprachmischungen anerkannt würde (García und Wei 2014: 51–52). Im Sinne einer auf *language awareness* ausgerichteten

Unterrichtskonzeption können dabei neben metasprachlichen auch metakognitive und metakommunikative Aspekte zur Sprache kommen, die an die mehrsprachige Lebenswelt der Lernenden anknüpfen (vgl. auch Kropp 2020). Aus o.g. holistischer Perspektive bietet es sich zudem an, Reflexionen über die Kontextbedingungen von (allochthonen) Minderheitensprachen und damit über die „politischen und sozialen Zusammenhänge von sprachlicher Kommunikation wie auch von mutter- und fremdsprachlichem Lernen" (Gnutzmann 2017: 21) anzustoßen. Somit entspricht die Sprachentransferunterstützung durch die Lehrperson (s. Abschnitt 3.4) einer doppelten (lerner*innen- und lehrer*innenseitigen) Ressourcenorientierung, die nicht nur ein kognitivierendes Vorgehen auf unterschiedlichen sprachbezogenen Ebenen ermöglicht, sondern auch mit positiven Auswirkungen auf die zielsprachige Kompetenz einhergeht.

5 Fazit

Der konstruktive Umgang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit stellt überaus hohe Ansprüche an Fremdsprachenlehrkräfte. Eine Grundvoraussetzung liegt dabei in der bewussten Abkehr von einer monolingualen, defizitbezogenen hin zu einer ressourcenorientierten Perspektive, die mit einer valorisierenden und zugleich differenzierten Sichtweise auf herkunftsbedingt Mehrsprachige als Fremdsprachenlerner*innen einhergehen sollte. Hierfür ist ein besonderes Professionswissen erforderlich, das sich aus einer holistischen Perspektive auf herkunftsbedingt mehrsprachige Lernende und ihre Lernprozesse ergibt. Entsprechend umfasst die professionelle Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften neben einer fundierten zielsprachlichen Handlungsfähigkeit auch interlinguale Sprachenkenntnisse (d.h. Kenntnisse über relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ausgangssprachen und der Zielfremdsprache) sowie ein umfassendes Wissen über kognitions- und soziolinguistische Zusammenhänge des Sprachenerwerbs und -erhalts in (allochthonen) Minderheitenkontexten. Letzteres schließt ein tiefergehendes Verständnis für sprachenvernetzende Lernprozesse wie interlingualen Transfer ein, das auch den besonderen Rahmenbedingungen und der Kontextsensitivität von herkunftssprachlichen Transferprozessen Rechnung trägt. Dabei sind auch ein ausgeprägtes Bewusstsein und eine hohe Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf die eigene Lehrer*innenrolle und die Tragweite des eigenen Unterrichtshandelns unverzichtbar. Nicht zuletzt sollten Fremdsprachenlehrkräfte über das methodisch-didaktische Instrumentarium für eine sprachenintegrative, transferbasierte Unterrichtsgestaltung verfügen, das aus-

gehend von Transferphänomenen eine mehrdimensionale sprachbezogene Kognitivierung ermöglicht und zugleich auch an die sprachlich-kommunikative Alltagsrealität herkunftsbedingt mehrsprachiger Lerner*innen anschließt.

Vor diesem Hintergrund wird sich die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften vor die überaus anspruchsvolle Aufgabe gestellt sehen, nicht nur besagte Kompetenzen und Wissensbestände zu vermitteln, sondern zugleich auch die Bereitschaft von Lehrpersonen zu schulen, auf herkunftssprachliche Schüler*innen als Expert*innen, kollegiale Kooperationen mit Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts sowie auf digitale Sprachtools zu rekurrieren.

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth. 2012. Komplexität und Dynamik der multiplen Sprachentwicklung. In Marcus Bär, Andreas Bonnet, Helene Decke-Cornill, Andreas Grünewald & Adelheid Hu (Hgg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht: Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011* (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 12), 279–290. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Ulrike Jessner. 2014. Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu? Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich,* 125–145. Opladen et al.: Budrich Uni-Press.

Baumert, Jürgen & Mareike Kunter. 2011. Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hgg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV,* 29–53. Münster et al.: Waxmann.

Böttger, Heiner. 2016. *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist* (UTB 4654). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brehmer, Bernhard & Grit Mehlhorn. 2018. *Herkunftssprachen* (Linguistik und Schule 4). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Cenoz, Jasone. 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7. 71–87.

Cenoz, Jasone. 2013a. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33. 3–18.

Cenoz, Jasone. 2013b. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46 (1). 71–86.

Cummins, James. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49 (2). 222–251.

De Angelis, Gessica. 2007. *Third or additional language acquisition* (Second language acquisition 24). Clevedon et al.: Multilingual Matters.

De Cillia, Rudolf. 2010. Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit: Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In Rudolf De Cillia, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski & Florian Menz (Hgg.), *Diskurs – Politik – Identität: Festschrift für Ruth Wodak* (Stauffenburg Festschriften), 245–255. Tübingen: Stauffenburg.

Fernández Ammann, Eva Maria, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.). 2015. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (Romanistik 17). Berlin: Frank & Timme.

García, Ofelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Language awareness and multilingualism* (Encyclopedia of Language and Education), 263–280. Cham: Springer.

García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gnutzmann, Claus. 2017. Bewusstheit/Bewusstmachung. In Carola Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe,* 20–21. Stuttgart: Metzler.

Göbel, Kerstin, Svenja Vieluf & Herrmann-Günter Hesse. 2010. Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In Cristina Allemann-Ghionda & Saskia Pfeiffer (Hgg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 5), 101–122. Berlin: Frank & Timme.

Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid. 2004. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 55–61. Tübingen: Narr.

Herdina, Philip & Ulrike Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Multilingual matters 121). Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Hopp, Holger, Teresa Kieseier, Markus Vogelbacher & Dieter Thoma. 2018a. Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Primarstufe. In Grit Mehlhorn & Bernhard Brehmer (Hgg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren,* 57–80. Tübingen: Stauffenburg.

Hopp, Holger, Teresa Kieseier, Markus Vogelbacher & Dieter Thoma. 2018b. L1 effects in the early L3 acquisition of vocabulary and grammar. In Andreas Bonnet & Peter Siemund (Hgg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms,* 305–330. Amsterdam: John Benjamins.

Hopp, Holger, Markus Vogelbacher, Teresa Kieseier & Dieter Thoma. 2019. Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction* 61. 99–110.

Hu, Adelheid. 2004. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 69–77. Tübingen: Narr.

Hufeisen, Britta. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. 200–208.

Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York et al.: Routledge.

Jessner, Ulrike, Elisabeth Allgäuer-Hackl & Barbara Hofer. 2016. Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Journal Review* 72(2). 157–182.

Kellerman, Eric. 1983. Now you see it, now you don't. In Susan M. Gass & Larry Selinker (Hgg.), *Language transfer in language learning* (Issues in second language research), 112–134. Rowley: Newbury House.

Kremnitz, Georg. 1987. Auto-odi: Zur Aufnahme und Verwendung des Begriffes in der Sprachwissenschaft. *Semiotische Berichte* 11. 159–177.

Kremnitz, Georg. 2015. *Frankreichs Sprachen* (Romanistische Arbeitshefte 60). Berlin & München: De Gruyter.

Kropp, Amina. 2015. Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Stéfanie Witzigmann & Jutta Rymarczyk (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (Inquiries in Language Learning 12), 165–183. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Kropp, Amina. 2020. ‚Sprachenvernetzung als Ressource?' Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Marta García García, Manfred Prinz & Daniel Reimann (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 16), 159–190. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Krumm, Hans-Jürgen. 2014. Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich,* 23–40. Opladen et al.: Budrich UniPress.

Kupisch, Tanja & Jason Rothman. 2018. Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism* 22(5). 564–582.

Lüdi, Georges. 1996. Mehrsprachigkeit. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdenek Stary & Wolfgang Wölck (Hgg.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/La Linguistique de Contact* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 12.1), 233–245. Berlin et al.: De Gruyter.

Lüdi, Georges. 2017. Welche Sprachausbildung für eine mehrsprachige Arbeitswelt? In Tina Ambrosch-Baroua, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie,* 31–41. München: Open Publishing LMU.

Maluch, Jessica Tsimprea & Sebastian Kempert. 2017. Bilingual profiles and third language learning: The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 35(2). 1–13.

Meißner, Franz-Joseph & Marcus Reinfried (Hgg.). 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Mercator 2017 = Stiftung Mercator. 2017. *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/ (Abruf am 11. Dezember 2020).
Montrul, Silvina A. 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor* (Studies in Bilingualism 39). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
Montrul, Silvina. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
Polinsky, Maria. 2018. *Heritage languages and their speakers* (Cambridge Studies in Linguistics 159). Cambridge: Cambridge University Press.
Rauch, Dominique P., Johannes Naumann & Nina Jude. 2012. Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 16(4). 402–418.
Reich, Hans H. 2018. Herkunftssprachlicher Unterricht aus curricularer Sicht: 10 Thesen. In Grit Mehlhorn & Bernhard Brehmer (Hgg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren,* 293–295. Tübingen: Stauffenburg.
Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit: Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 2), 15–33. Münster & New York: Waxmann.
Riehl, Claudia Maria. 2014. *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung* (Narr-Studienbücher). Tübingen: Narr.
Roche, Jörg. 2018. Modellierung von Mehrsprachigkeit. In Jörg Roche & Elisabetta Terrasi-Haufe (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb* (Kompendium DaF/DaZ 4), 53–91. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Roters, Bianca. 2015. Fachspezifische Kompetenzmessung: Welches professionelle Wissen haben angehende Englischlehrkräfte? In André Bresges, Thomas Hennemann, Tobias Hagen & Heike Lindner (Hgg.), *Kompetenzen perspektivisch: Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten 5), 86–93. Münster & New York: Waxmann.
Rothman, Jason. 2009. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13. 155–163.
Spolsky, Bernard. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
Trautmann, Matthias. 2010. Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In Anne Köker, Sonja Romahn & Annette Textor (Hgg.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen,* 52–64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Volgger, Marie-Luise. 2012. *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht: Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik 41). Stuttgart: Ibidem.
Wagner, Katarina & Claudia Maria Riehl. 2013. Mehrsprachigkeit: Gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In Heike Brandl, Emre Arslan, Elke Langelahn & Claudia Riemer (Hgg.), *Mehrsprachigkeit: Gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale (Interdisziplinäres Symposium vom 06. bis 07. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld)*, 1–8. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Frank Schöpp & Aline Willems

Überlegungen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz bei angehenden Lehrkräften moderner Fremdsprachen

1 Einleitung

In der Fremdsprachendidaktik herrscht allgemein Konsens bezüglich des Potenzials sprachenübergreifender Ansätze für die Ausbildung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. Dabei werden in der Regel in Anlehnung an den *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al. 2012) vier plurale Ansätze unterschieden. Zwei dieser Ansätze, die integrierte Fremdsprachendidaktik und die Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen, nutzen neben der Erstsprache alle Fremdsprachen, in denen die Lernenden über gute (Teil)Kompetenzen verfügen, sowie das „lernerseitig vorhandene Wissen über das Lernen von Sprachen als Sprungbrett für den Erwerb weiterer Fremdsprachen“ (Meißner und Schröder-Sura 2009: 6). Beiden Konzepten ist gemein, dass sie lernendenseitig die Entwicklung von Strategien des Inferierens anzubahnen versuchen. Die Interkomprehensionsdidaktik konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die zwischen den Sprachen einer Sprachfamilie bestehenden Verwandtschaftsverhältnisse, die es bei Kenntnissen in einer dieser Sprachen erlauben, vergleichsweise leicht rezeptive Kompetenzen in einer oder mehreren anderen Sprachen derselben Familie zu erwerben. Aufgrund der große Nähe der beiden Konzepte zueinander betrachten wir die Bezeichnungen für die Ansätze als weitgehend synonym[1]; wir verwenden jedoch im Folgenden den „junge[n] fremdsprachendidaktische[n] Fachbegriff“ (Meißner 2020: 25) der *Interkomprehension*, um die Schwerpunktsetzung auf das Vergleichen miteinander verwandter Sprachen zu unterstreichen. Konkret definiert

---

1 Meißner (2020: 37) weist darauf hin, dass die integrierte Fremdsprachendidaktik, anders als die Interkomprehensionsdidaktik, „von Anfang an für die Entwicklung produktiver Fertigkeiten geöffnet“ ist.

Frank Schöpp, Universität Würzburg
Aline Willems, Universität zu Köln

https://doi.org/10.1515/9783110784756-015

sich diese als die Fähigkeit, durch bewusst gesteuerten Transfer eine nicht gelernte Sprache auf der Basis der bestehenden Gemeinsamkeiten mit einer oder mehreren verwandten Sprache(n) verstehen zu können.

Im Rahmen des Beitrages sollen darum Überlegungen präsentiert werden, wie sich Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz angehender Fremdsprachenlehrkräfte durch den Einsatz interkomprehensiver Methoden verknüpft mit weiteren Aspekten fördern ließen.

2 Sprachbewusstheit, Sprachlern- und -lehrkompetenz – Definitionsansätze

Um die Ideen und Argumentationslinien des vorliegenden Beitrags auf eine solide wissenschaftliche Basis zu gründen, bedarf es zunächst der Verortung eben jener im zugehörigen wissenschaftlichen Diskurs und einer Festlegung des Bedeutungsumfangs der verwendeten Termini *Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz* und *Sprachlehrkompetenz*.
Der Begriff *Sprachbewusstheit* – teilweise synonymisch verwendet mit *Sprachbewusstsein* – wird in der deutschen Forschungslandschaft meist als Übersetzung des in den 1980er Jahren entstanden englischsprachigen Konzepts der *language awareness* genutzt, obschon bereits seit Beginn des 19. Jahrhunderts ähnliche Fragestellungen in der deutschen Sprachdidaktik diskutiert wurden (vgl. z.B. Gnutzmann 2016: 145). Der Terminus *language awarness* gewann im Zuge bildungspolitischer Reformbewegungen in Großbritannien mit der Bedeutung „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ (Donmall 1985, zit. n. Donmall-Hicks 1997: 21) zunehmend an Aufmerksamkeit. Wenngleich die Datenlage noch sehr weit ausbaubar ist, gilt dennoch die Annahme, dass Lehrer*innen zunächst selbst über eine ausgeprägte Sprachbewusstheit und die nachfolgend betrachtete Sprachlernkompetenz verfügen müssen, um diese bei ihren Schüler*innen fördern zu können (vgl. Finkbeiner und White 2017: 7–9).[2]

Die Sprachlernkompetenz ist eng mit der Sprachbewusstheit verbunden und fußt auf dem Konstrukt der *language learning awareness* (vgl. Martinez 2019: 126). In die aktuellen Curricula des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland wurde sie zunächst über die Bildungsstandards für die Sekundarstufe II

2 Für eine umfassende Betrachtung der Definition, Forschungsansätze und Entwicklung von Sprachbewusstheit vgl. bspw. Jördening (2020).

eingeführt, die ihr zusammen mit der Sprachbewusstheit einen „eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung junger Erwachsener als auch auf die Berufs- und Wissenschaftspropädeutik" attestieren (KMK 2012: 22). Dabei ist die Sprachlernkompetenz ebenso wie die Sprachbewusstheit als transversale Kompetenz zu allen anderen im Fremdsprachenunterricht zu fördernden Kompetenzbereichen angesiedelt und wird wie folgt definiert:[3]

> Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.
> Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.
>
> (KMK 2012: 22)

Sowohl Sprachbewusstheit als auch Sprachlernkompetenz können als Teilbereiche der Sprachlehrkompetenz betrachtet werden, die diejenigen Deskriptoren umfasst, die eine *erfolgreiche* Fremdsprachenlehrkraft beschreiben. Jedoch mangelt es hier bislang an einem einheitlichen Kompetenzrahmen (vgl. z.B. Krumm 2016), so dass Dokumente wie die *Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2019), das *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (Kelly et al. 2004), die zahlreichen Modulhandbücher und Absolvent*innenprofile an lehrer*innenbildenden Instituten oder die vielen weiteren *Guide[s] to teacher competence for languages in education* (ECML 2020) zwar als Leitlinien verstanden, aber nicht als vollständige Definitionen von Sprachlehrkompetenz angenommen werden können.

3 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sprachlernkompetenz vgl. u.a. Morkötter (2016: 75–89) oder Jördening (2020: 40–46).

3 Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz in Lehrplänen, Lehrwerken und im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Der Paradigmenwechsel, der sich im schulischen Fremdsprachenunterricht seit etwa der Mitte der 1990er Jahre in Bezug auf die Integration anderer Sprachen als der unterrichteten Zielsprache vollzogen hat und noch immer vollzieht, ist bemerkenswert. Beinahe im gesamten 20. Jahrhundert wurden angehende Lehrkräfte zu einzelsprachlichen Expert*innen für ihr Fach ausgebildet, sprachliche Korrektheit galt als oberstes Lernziel. Selbstverständlich wurden auch damals von Lehrenden und Lernenden Parallelen zwischen Sprachen, etwa im Bereich der Lexik, erkannt, und es darf ebenso davon ausgegangen werden, dass die entstandenen Synergieeffekte positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen der Schüler*innen hatten. Dennoch lässt sich der Status quo des schulischen Fremdsprachenunterrichts im vergangenen Jahrhundert in Bezug auf die Frage nach der bewussten Initiierung von Transferprozessen zwischen den Sprachen mit Meißner (1999: 62) wie folgt zusammenfassen: „Englischunterricht kümmerte sich nur um Englisch, Französischunterricht nur um Französisch, [...], und sprachenübergreifende Aspekte gelangten bezeichnenderweise allenfalls über die anhaltende Diskussion um die sogenannten falschen Freunde in den Blick. Die fördernde Kraft, welche zwischensprachliche Prozesse für das Erlernen neuer Fremdsprachen darstellen, blieb überwiegend ausgeblendet."

Es ist das Verdienst einer Reihe angewandter Linguist*innen und Fremdsprachendidaktiker*innen vorwiegend romanistischer Prägung, diese „fördernde Kraft" in zahlreichen theoretisch, empirisch und praktisch ausgerichteten Arbeiten beschrieben zu haben (vgl. bspw. Klein und Stegmann 2000; Mordellet-Roggenbuck 2011; Morkötter 2016; Bermejo Muñoz 2019). Erfreulicherweise sind Verweise auf die Bedeutung des zwischensprachlichen Transfers heute eine Selbstverständlichkeit in bildungspolitischen Dokumenten zum Fremdsprachenlernen.

Lehrwerkautor*innen haben auf diese bildungspolitischen Veränderungen reagiert, wenngleich sich die Integration Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz fördernder Aktivitäten in Lehrwerken der 2010er Jahre weniger umfangreich niedergeschlagen hat, als man dies aufgrund der Beliebtheit, derer sich die Thematik auf fachdidaktischen Tagungen und in universitären Lehrveranstaltungen erfreut, hätte erwarten dürfen. So konnte Schöpp (2020: 98) im Rahmen einer Analyse von an Gymnasien in Deutschland verwendeten Italie-

nischlehrwerken für die Sekundarstufe I zeigen, dass die in den grammatischen Beiheften erfolgenden Verweise auf andere schulische Fremdsprachen unsystematisch bzw. zufällig erfolgen und damit das der Verwandtschaft zwischen dem Italienischen mit dem Englischen, dem Lateinischen und dem Französischen inhärente Transferpotenzial im Bereich der Grammatik bei weitem nicht ausgeschöpft wird.

Diese zahlreiche Lehrwerke charakterisierende fehlende Systematik im Zusammenhang mit dem Aufzeigen von Transferbasen zwischen der Zielsprache und zuvor oder parallel gelernten Sprachen bzw. den Herkunftssprachen der Schüler*innen dürfte ein nicht unwesentlicher Grund für das in den Klassenzimmern vergleichsweise selten erfolgende sprachenübergreifende Arbeiten sein.[4] Tatsächlich zeigen empirische Arbeiten zu den Einstellungen von Lehrkräften, dass diese mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zwar grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber stehen und die Vorteile eines Einbezugs vorgelernter Fremdsprachen erkennen, sich aber unsicher bezüglich der konkreten Umsetzung im Unterricht sind (vgl. z.B. Wiese 2009). Ein Ergebnis der empirischen Studie von Bermejo Muñoz (2019: 259) weist in exakt diese Richtung: „Das Bewusstsein für die sprachlich-kognitive, affektive und soziale Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das weitere Sprachenlernen führt bei Lehrkräften nicht automatisch zu einer Umsetzung sprachenübergreifenden Arbeitens im Spanischunterricht.“[5]

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass es sinnvoll ist, in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften verstärkt Angebote zur Berücksichtigung sowohl der schulischen als auch der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zu unterbreiten.

---

4 Die sich ergebenden Vorteile beim Sprachenlernen unter Rückgriff auf eine oder mehrere zuvor bzw. parallel erlernte, mit der neuen Sprache verwandte(n) Sprache(n) haben in Österreich zur Entwicklung von Lehrbüchern für die drei romanischen Schulfremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch geführt, die sich konsequent der Interkomprehensionsdidaktik verschreiben (z.B. Rückl et al. 2012).

5 In Bezug auf die Umsetzungshindernisse in der schulischen Praxis hält Bredthauer (2020: 7) fest: „Die Lehrkräfte führen als Begründungen vor allem an, dass dies [= der Einsatz von Sprachvergleichen in ihrem Unterricht; F. S. & A. W.] nicht Bestandteil ihrer Aus- und Fortbildung war, dass die Lehrwerke sie dabei nicht unterstützen, dass sie dafür keine Zeit im Unterricht haben, dass zu viele unterschiedliche Sprachen in ihren Klassen vertreten sind und dass sie die Sprachen ihrer Schüler*innen nicht sprechen.“

4 Möglichkeiten der Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz bei angehenden Lehrkräften moderner Fremdsprachen

Den Darstellungen von Terhart (2019) folgend unterliegt die Lehrer*innenbildung bereits seit ihrer Institutionalisierung im 19. Jahrhundert stets der Kritik, obschon sie beständig weiterentwickelt sowie reformiert wird, und hat sich also mit den Worten von Doff zur „Dauerbaustelle" (2019: 8) entwickelt. Zu den anhaltenden Bestrebungen eben jener Fortentwicklung beitragend soll im nachfolgenden Abschnitt untersucht werden, wie das von Fremdsprachenlehrkräften geforderte Professionswissen um Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung in einem verstärkten Theorie-Praxis-Bezug (vgl. Rothland 2020) gefördert werden könnte. Dabei wird Professionswissen nach der heute immer noch aktuellen Trias von Shulmann (1986) in Fachwissen (*content knowledge* = CK), fachdidaktisches Wissen und Können (*pedagogical content knowledge* = PCK) sowie pädagogisches Wissen und Können (*general pedagogical knowledge* = GPK) unterteilt (Shulmann 1986; vgl. auch im Folgenden Kaiser et al. 2020; Willems 2020). Zwar ist besonders für die fremdsprachlichen Fächer die empirische Datenlage zum Entwicklungsverlauf bzw. Zuwachs des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens während der Lehramtsausbildung sehr unbefriedigend, doch lassen die Studienergebnisse – und die Erfahrungen von Universitätslehrenden – die Vermutung zu, dass sich die Studierenden durchaus hinsichtlich ihres CK und PCK während des Studiums weiterentwickeln.

Neben vielen anderen Aspekten können Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz eindeutig dem Bereich CK zugeordnet werden und es sollte davon ausgegangen werden, dass sich beide im Laufe des Lehramtsstudiums ausweiten bzw. dass beide bei Eintritt in den Lehrer*innenberuf hoch entwickelt sind. Dabei bleibt die Frage offen, wie sie sich ausbauen lassen. Kaiser et al. (2020: 811) merken dazu Folgendes an:

> Studierende erwerben Wissen vornehmlich im Umgang mit Texten und das Ergebnis des Lernens aus Texten ist in erster Linie deklaratives, propositionales Wissen (‚knowing that'), das noch nicht auf konkrete Lehr- und Lernsituationen bezogen und insofern ‚theoretisch', ist. Mit wachsender Lehrerfahrung in Praktika und vor allem im Referendariat wird praktisches Wissen (prozedurales Wissen, ‚knowing how') relevanter. Es zeigt sich vor allem im Können […].

Es gilt also, das deklarative Wissen über das eigene Handeln in prozedurales Wissen zu überführen. An dieser Stelle lässt sich die Besonderheit im Lehren und Lernen von Fremdsprachen, dass Sprache zugleich Lerninhalt als auch Lernmedium ist, vorteilhaft nutzen, indem man z.B. das Erlernen einer den Studierenden neuen Fremdsprache mit fachdidaktischen Lehr- und Lernangeboten verbindet. Es bedarf dabei einer Lehr-Lernsituation, die sich im geschützten Rahmen der Universität befindet, den Studierenden die Möglichkeit zur Erweiterung ihrer CK und PCK bietet und gleichzeitig authentischen Fremdsprachenunterricht ermöglichen sollte. Diese Voraussetzungen werden bestmöglich erfüllt, wenn die Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums der Sprache X aufgefordert werden, eine Sprache Y neu zu erlernen und diese Sprachkurse sowohl dem Spracherwerb als auch dem Ausbau des fremdsprachendidaktischen Wissens und Könnens dienen.

Diese Ansprüche mögen zunächst sehr hoch gestellt klingen, können aber mithilfe eines Beispiels als durchaus realisierbar verdeutlicht werden: Wir gehen davon aus, dass die Studierenden eine neue Sprache bspw. bis zum Niveau A1+/2 lernen sollten, die mit der eigentlich studierten Fremdsprache relativ nah verwandt oder zumindest in derselben Sprachfamilie angesiedelt ist. Die sprachliche Nähe der neuen zur bereits bekannten Sprache erleichtert den Spracherwerb, der u.a. durch interkomprehensive Methoden noch zugänglicher gestaltet werden kann (vgl. z.B. Reissner 2010; Beckmann 2019; Hinger 2019). So könnten Studierende der im Lehramtsstudium relativ beliebten Studienfächer Französisch und/oder Spanisch sich der in der deutschsprachigen Romanistik weniger stark vertretenen Fremdsprache Italienisch zuwenden, während Englischstudierenden der Weg in die im deutschsprachigen Raum ebenfalls als kleines Fach bezeichnete Niederlandistik geebnet werden könnte. Ebenso ließen sich analoge Situationen für angehende Russischlehrkräfte oder Lehrer*innen skandinavischer Sprachen konzipieren.[6] Darüber hinaus wäre es denkbar, potenzielle *Micro Degrees* im Bereich der Fremdsprachendidaktik für Quereinsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf oder Dozent*innen in der außerschulischen Erwachsenenbildung analog zu konzipieren.

Je nach Umfang des Kurses zum Einstieg in die neue Fremdsprache ließen sich zahlreiche wichtige Aspekte der Fremdsprachendidaktik unmittelbar erfahrbar und im Anschluss reflektierbar machen, die ansonsten in der universi-

---

6 Neben den bereits genannten Vorteilen für die Studierenden böte dies auch für die kleineren Fächer an den Universitäten den Mehrwert einer erhöhten Sichtbarkeit sowie einer stärkeren Vernetzung der Fächer untereinander, was wiederum interdisziplinäre Forschung und Lehre positiv beeinflussen könnte.

tären Lehramtsausbildung trotz des gestiegenen Anteils an Praxisphasen eher abstrakte Termini im Verständnis der Lehramtsstudierenden bleiben: An erster Stelle können hier, wie bereits oben angemerkt, mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktische Aspekte genannt werden, deren Bedeutung u.a. aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Dekaden zugenommen hat (vgl. bspw. Krumm 2019; Caspari 2019). Im Zuge dessen lassen sich besonders gut die eingangs als wichtige Säulen der Sprachlehrkompetenz definierten Konstrukte Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz bei den Studierenden fördern, denn über einen kritisch-reflektierten Sprachvergleich, das Kennenlernen und bewusste Einsetzen von Lernstrategien sowie die Diskussion potenzieller Herausforderungen und Vorteile für Schüler*innen können die beiden Konzepte eher vom deklarativen in prozedurales Wissen überführt werden als in rein fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (vgl. u.a. Andrews und Svalberg 2017). Darüber hinaus könnten entsprechende Lerneinheiten noch um spezifische Aspekte wie *translanguaging* (vgl. z.B. Cenoz und Gorter 2015; García und Wei 2014), *critical multilingual awareness* (vgl. bspw. García 2017) bzw. Ansätze der kritischen Fremdsprachendidaktik (vgl. z.B. Crookes 2013; Gerlach 2020) auf der Basis der Auseinandersetzung mit Sprache und Identität erweitert werden. Denn neben dem Erlernen einer neuen Fremdsprache und dem Ausweiten der eigenen Kenntnisse zu fachdidaktischen Theorien und Konzepten steht die kritische Reflexion sowohl des eigenen Handelns während des Spracherwerbs als auch im Hinblick auf die zukünftige Lehrer*innenrolle im Zentrum der Lehrveranstaltung (vgl. u.a. Abendroth-Timmer 2017). Dabei muss stets berücksichtigt und im Rahmen der Reflexionsphasen thematisiert werden, dass die zukünftigen Schüler*innen aufgrund eines altersbedingt unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstadiums, verschiedener Sprach(lern)erfahrungen sowie gegebenenfalls anderer sozio-ökonomischer Hintergründe abweichende Herausforderungen beim Erlernen einer neuen Sprache sehen könnten als die grundsätzlich sprachlernerfahreneren und kognitiv gereifteren Studierenden.

Selbstverständlich kann und soll dieser Vorschlag einer universitären Lehrveranstaltung, in der die Studierenden über das Lernen einer neuen Fremdsprache in Kombination mit der Vermittlung und Reflexion fachdidaktischer Konzepte und Methoden u.a. ihre Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz massiv ausbauen können, nicht als Allheilmittel verstanden werden, um das als Fremdsprachenlehrkraft benötigte Professionswissen bzw. die entsprechende professionelle Handlungskompetenz bereits im Lehramtsstudium, also dem ersten Teil der Lehrer*innenausbildung, auszubauen, sondern er kann nur einen Teilaspekt in einer umfangreichen und überwiegend sprachimmanenten fremdsprachendidaktischen Grundlagenausbildung darstellen. Um den Entwurf

jedoch ein wenig greifbarer und somit diskutierbarer zu machen, werden im nachfolgenden Abschnitt exemplarische Inhalte vorgestellt.

5 Exemplarischer Vorschlag für das Lehramtsstudium Englisch

Angesichts von Studienordnungen, die kaum bis gar keinen Platz für Erweiterungen bieten, erscheint uns jedes über eine einsemestrige Lehrveranstaltung in Kombination mit einer einwöchigen Exkursion ins Zielsprachenland hinausgehende Angebot unrealistisch. Dem von uns konzipierten Interkomprehensionskurs „Niederländisch für Lehramtsstudierende des Englischen“[7] haben wir daher 14 Sitzungen à 90 Minuten zugrunde gelegt, an die sich eine einwöchige Exkursion in eine der zwölf niederländischen Regionen anschließt. Aus verschiedenen Projekten zur romanischen Interkomprehension an Schulen ist bekannt, dass die Motivation einiger Lernender unter der ausschließlichen Konzentration auf die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen leidet. Daher haben wir bei der Konzeption des Kurses auf ein Alternieren von Phasen interkomprehensiven Arbeitens und Sequenzen, in denen produktive Fertigkeiten trainiert werden, geachtet, so dass die Studierenden auch, wenngleich in beschränktem Umfang, Kompetenzen im Schreiben und Sprechen des Niederländischen erwerben. Letztere sind insbesondere mit Blick auf die einwöchige Exkursion wichtig, besteht ein Ziel doch darin, bei Kontakten mit niederländischen Muttersprachler*innen, wie sie sich in Cafés, Geschäften oder bei Fragen nach dem Weg ergeben können, zumindest teilweise auf das Niederländische zurückzugreifen und das Gespräch nicht unter Rückgriff auf das Englische zu eröffnen. Ergänzt wird die Förderung der funktionalen kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen mit ständigen Reflexionsaufträgen zum eigenen Sprachlernverhalten sowie zum methodischen Vorgehen der Lehrkraft (vgl. u.a. Abendroth-Timmer 2017). Insbesondere in der zweiten Hälfte des Semesters tritt neben das interkomprehensive Arbeiten mit verschiedenen Textsorten die individuelle Beschäftigung mit einem die Exkursion betreffenden Referatsthema. Dieses Thema soll trotz der in der Regel leichten Verfügbarkeit deutsch- oder

7 Dabei muss natürlich eingeräumt werden, dass Lehramtsstudierende mit Deutsch als Mutter- oder gefestigter vorgelernter Fremdsprache selbstverständlich neben dem Englischen auch auf diese Sprache als Transferbasis zurückgreifen werden. Dies liegt an der relativ engen sprachlichen Verwandtschaft der beteiligten Sprachen.

englischsprachiger Materialien auf der Basis niederländischsprachiger Quellen erarbeitet werden, die von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden sollten, aber selbstverständlich auch in Eigenregie von den Studierenden recherchiert werden können. Erfahrungsgemäß stellen bspw. Blogeinträge von Tourist*innen, die ihre Erfahrungen mit anderen Menschen im Netz teilen, oder Texte, die sich an jüngere Rezipient*innen richten, geeignete Quellen für sprachlich authentische, aber lexikalisch und syntaktisch nicht zu komplexe Texte unterschiedlicher Länge dar.

Bereits diese Beschreibung der Lehrveranstaltung lässt erkennen, dass die angestrebten Ziele vielfältig sind: Neben der Entwicklung rezeptiver Kompetenzen sowie, in vermindertem Umfang, produktiver Kompetenzen im Niederländischen stehen vor allem der Ausbau der in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife aufgeführten transversalen Bereiche des Sprachbewusstseins und der Sprachlernkompetenz im Fokus (vgl. KMK 2012: 21–22, s.o.). Gleichzeitig wird den Studierenden bewusst, dass im Unterricht ihrer vierten, fünften, sechsten etc. Fremdsprache Vieles gar nicht mehr so fremd ist, wie es auf den ersten Blick scheinen mag.[8] Auch hier gilt selbstverständlich, dass das Vorwissen hochgradig individuell ist – vergleichbar mit der Situation im schulischen Klassenzimmer. Insbesondere im Fall nah verwandter Sprachen bestehen jedoch zahlreiche Transfermöglichkeiten, die sich für das Verständnis eines zielsprachlichen Textes nutzen lassen, in unserem Fall also vom Deutschen und vom Englischen auf das Niederländische.

Klein und Stegmann (2000) stellen in ihrem Basiswerk *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* sieben Bereiche vor, in denen Sprecher*innen einer oder mehrerer romanischen/r Sprache/n lexikalische, lautliche und (morpho-)syntaktische Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen der Romania entdecken können. Die Förderung der Interkomprehension in den germanischen Sprachen ist das Ziel von Hufeisen und Marx (2014), die sich bei der Konzeption ihres Werkes, *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen sofort lesen können*, für kleine Veränderungen bezüglich der sieben Siebe entschieden haben.

---

8 Vgl. Hufeisen (2020: 77): „L1-Lernen ist anders als L2-Lernen, und L3-Lernen ist sowohl qualitativ als auch quantitativ anders als L2-Lernen, während L4-, L5- oder L6-Lernen […] sich zwar noch quantitativ vom L3-Lernen unterscheidet, nicht aber qualitativ in dem Maße wie beim Schritt von L2 zu L3."

Tab. 1: Gegenüberstellung der Sieben Siebe von *EuroComRom* und *EuroComGerm*

Die Siebe	Klein und Stegmann (2000): *EuroComRom*	Hufeisen und Marx (2014): *EuroComGerm*
1. Sieb	Der Internationale Wortschatz	Kognaten (Internationalismen und Germanismen)
2. Sieb	Der Panromanische Wortschatz	Lautentsprechungen
3. Sieb	Lautentsprechungen	Graphien und Aussprachen
4. Sieb	Graphien und Aussprachen	Wortbildung
5. Sieb	Panromanische syntaktische Strukturen	Funktionswörter
6. Sieb	Morphosyntaktische Elemente	Morphosyntax
7. Sieb	Präfixe und Suffixe	Syntax

Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass der Bereich des Wortschatzes in beiden Lernkonzepten den ergiebigsten Transferbereich darstellt (vgl. Tab. 1). Dennoch ist es ratsam, auch morphosyntaktischen bzw. syntaktischen Strukturen gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Die Beschäftigung mit dem letztgenannten Bereich, der Parallelen in der Abfolge von Satzteilen und Teilsätzen fokussiert, ist für Sprecher*innen des Deutschen insbesondere bei der Arbeit mit niederländischen Texten ausgesprochen ergiebig. Die zentrale Aufgabe der Lehrkräfte in diesen Lehrveranstaltungen besteht darin, die Studierenden für den Transfer von ihren Ausgangssprachen auf die Zielsprache Niederländisch zu sensibilisieren, d.h. sie vor allem zum Vergleichen der Sprachen, Klassifizieren, Benennen von Auffälligkeiten, Nachdenken, Aufstellen von Hypothesen, Diskutieren und Hinterfragen anzuregen. Diese Sensibilisierung bzw. Anregung wirkt sich positiv auf den Ausbau der individuellen Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz aus. Und genau dieses Vorgehen sollten die Studierenden in ihrer zukünftigen Rolle als Fremdsprachenlehrer*innen selbst umsetzen, um wiederum ihren Schüler*innen die Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu geben.

Mit Blick auf die Entwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz im Niederländischen ist eine Unterscheidung zwischen produktiven und rezeptiven Teilkompetenzen unabdingbar. Aus zeitökonomischen Gründen findet die Entwicklung der Schreibkompetenz nur in Ansätzen statt, das Sprechen in der Zielsprache stellt hingegen einen nicht unwesentlichen Baustein in unserem Kursprogramm dar. Realistisch betrachtet übersteigt die Sprechkompetenz jedoch das Niveau A1+ des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) nicht. Deutlich höher ist dagegen das erreichbare Niveau in

den rezeptiven Kompetenzen anzusiedeln, insbesondere im Leseverstehen, für das die Stufe B1 durchaus realistisch ist. Die Ursache für dieses vergleichsweise hohe Niveau ist zum einen in den sprachlichen Kompetenzen der Studierenden zu sehen: Neben einer muttersprachlichen bzw. mindestens auf C1-Niveau des GeR liegenden Kompetenz im Deutschen verfügen sie als zukünftige Englischlehrkräfte über hohe Kompetenzen in ihrem Studienfach; zudem haben alle Studierenden in ihrer Schulzeit eine zweite Fremdsprache gelernt. In Deutschland ist das Französische nach wie vor mit großem Abstand vor dem Lateinischen und dem Spanischen die zweitmeist gelernte Fremdsprache an allgemeinbildenden Schulen, so dass die Englischkenntnisse um Kenntnisse in mindestens einer der drei anderen genannten schulischen Fremdsprachen ergänzt werden. Zum anderen verfügen die Englischstudierenden aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen mit dem Lernen mindestens zweier schulischer Fremdsprachen über eine gewisse Expertise in Bezug auf das Sprachenlernen, sie wenden eine Reihe nützlicher Strategien und Techniken an und weisen in der Regel eine gut entwickelte Sprachlernkompetenz auf, so dass in der Zielsprache eine vergleichsweise steile Progression bei der Entwicklung der rezeptiven Kompetenzen realistisch ist.

Die im späteren Berufsalltag der Studierenden so wesentliche Sprach*lehr*kompetenz erfährt insofern eine nicht unbedeutende Entwicklung, als die Studierenden in die Rolle von Lernenden im Anfangsunterricht einer unbekannten Sprache versetzt werden und somit in der Regel alle klassischen Phasen bei der Beschäftigung mit einer neuen Sprache durchlaufen, selbstverständlich in unterschiedlicher Intensität. Neben Erfolgserlebnissen, die in der korrekten Imitation eines in der Muttersprache nicht existierenden Lautes oder im erfolgreichen Erschließen eines lexikalisch und syntaktisch anspruchsvollen Textes bestehen können, machen die Studierenden jedoch wahrscheinlich ebenso die Erfahrung, dass sie enttäuscht bzw. demotiviert sind, weil sie nicht alle Fragen im Zusammenhang mit der Überprüfung eines schwierigen Hörtextes beantworten oder bestimmte Graphemfolgen nicht auf Anhieb richtig aussprechen können – Erfahrungen, die alle Schüler*innen aus ihrem Fremdsprachenunterricht kennen. Spezielle Reflexionsphasen, die eine Verbalisierung sowohl ihrer Strategien im Umgang mit der neuen Sprache bzw. mit den an sie gestellten Anforderungen als auch ihrer Emotionen im Unterricht oder bei der häuslichen Nach- und Vorbereitung gestatten, können eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Verständnisses der Lehramtsstudierenden für ihre zukünftigen Schüler*innen spielen.

6 Fazit

Die vorangehenden Ausführungen haben aufgezeigt, dass Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz für Fremdsprachenlerner*innen und besonders -lehrer*innen zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen, deren Förderung in den Lehramtsstudiengängen fremdsprachlicher Fächer noch nicht stark genug in den Fokus gerückt wird. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, wurden sowohl auf theoriebasierter als auch praxisorientierter Ebene konkrete Vorschläge unterbreitet, die sich für eine Erweiterung zahlreicher fremdsprachlicher Lehramtsstudiengänge bzw. eine Adaption der bestehenden Angebote für viele unterschiedliche Sprachen anbieten würden. Dadurch ließen sich ein Zugewinn sowohl für die Studierenden und ihre Sprachbewusstheit, Sprachlern- und -lehrkompetenz als auch die Sichtbarkeit ansonsten eher als ‚klein' wahrgenommener Studienfächer/Sprachen erzielen (vgl. u.a. Arbeitsstelle Kleine Fächer 2020, hier insbesondere den Abschnitt „Wann ist ein Fach ein kleines Fach?"). Entscheidend dabei bleibt eine enge Verzahnung von fachdidaktischer und sprachpraktischer Lehre. Letztere würde den Studierenden die Sinnhaftigkeit der an der Universität gelernten Inhalte im Hinblick auf ihren späteren Beruf stärker verdeutlichen helfen und wäre eine angemessene Reaktion auf die Forderungen zahlreicher Studierenden nach einer höheren Praxisrelevanz der Inhalte des Lehramtsstudiums.

Gleichzeitig würde damit den universitären Grundansichten einer forschungsbasierten Lehre verstärkt Rechnung getragen. Im Sinne der effizienzbasierten Weiterentwicklung respektive des Qualitätsmanagements sollten die hier vorgeschlagenen neuen Lehrkonzepte wiederum selbst empirisch untersucht werden.

Literatur

Abendroth-Timmer, Dagmar. 2017. Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28. 101–126.

Andrews, Stephen & Agneta M.-L. Svalberg. 2017. Teacher language awareness. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Encyclopedia of language and education: Language awareness and multilingualism*, 3. Aufl., 219–231. Berlin: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-02240-6_17.

Arbeitsstelle Kleine Fächer. 2020. *Portal kleine Fächer*. https://www.kleinefaecher.de (Abruf am 14. Dezember 2020).

Beckmann, Christine. 2019. Schulische Sprachenfolgen und Grundlegung der europäischen Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 344–348. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bermejo Muñoz, Sandra. 2019. *Berücksichtigung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht: Eine empirische Studie*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Bredthauer, Stefanie. 2020. Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 62. 5–18.

Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meißner, Anna Schröder-Sura & Artur Noguerol. 2012. *Le CARAP: Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Caspari, Daniela. 2019. Kompetenzorientierung, Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 224–231. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2015. Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Encyclopedia of language and education: Language awareness and multilingualism*, 3. Aufl., 309–321. Berlin: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-02240-6_20.

Crookes, Graham. 2013. *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. New York: Routledge.

Doff, Sabine. 2019. Spannungsfelder der Lehrerbildung: Beiträge zu einer Reformdebatte: Einleitung. In Sabine Doff (Hg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung: Beiträge zu einer Reformdebatte* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), 7–16. Had Heilbrunn: Klinkhardt.

Donmall-Hicks, B. Gillian. 1997. The history of language awareness in the United Kingdom. In Leo van Lier & David Corson (Hgg.), *Encyclopedia of language and education*, Bd. 6: *Knowledge about language,* 21–30. Dordrecht et al.: Kluwer.

ECML = European Centre for Modern Languages. 2020. *A guide to teacher competences for languages in education*. https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/Resources/tabid/3023/language/en-GB/Default.aspx (Abruf am 14. Dezember 2020).

Finkbeiner, Claudia & Joanna White. 2017. Language awareness and multilingualism: A historical overview. In Jason Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Encyclopedia of language and education*: *Language awareness and multilingualism*, 3. Aufl., 3–17. Berlin: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-02325-0_1-2.

García, Ofelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. In Jason Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Encyclopedia of language and education*: *Language awareness and multilingualism*, 3. Aufl., 263–280. Berlin: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-02240-6_30.

García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Gerlach, David (Hg.). 2020. *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gnutzmann, Claus. 2016. Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., 144–149. Tübingen: Francke.

Hinger, Barbara. 2019. Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lern-/Lehrkontext Studium und Universität. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch*

Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik, 359–363. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hufeisen, Britta. 2020. Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 75–80. Wiesbaden: Springer.

Hufeisen, Britta & Nicole Marx (Hgg.). 2014. *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, 2. Aufl. Aachen: Shaker.

Jördening, Johanna. 2020. *Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern* (Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik 2). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Kaiser, Gabriele, Albert Bremerich-Vos & Johannes König. 2020. Professionswissen. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömke (Hgg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 811–818. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kelly, Michael, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza & William McEvoy. 2004. *European profile for language teacher education: A frame of reference: Final report.* Southampton: University of Southampton.

Klein, Horst G. & Tilbert D. Stegmann. 2000. *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, 3. Aufl. Aachen: Shaker.

KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.). 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife – Beschluss vom 18.10.2012*. München: Wolters Kluwer. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Abruf am 14. Dezember 2020).

KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.). 2019. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abruf am 14. Dezember 2020).

Krumm, Hans-Jürgen. 2016. Kompetenzen der Sprachlehrenden. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., 311–315. Tübingen: Francke.

Krumm, Hans-Jürgen. 2019. Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 89–95. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Martinez, Hélène. 2019. Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 123–130. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Meißner, Franz-Joseph. 1999. Das mentale Lexikon aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Grenzgänge* 6(12). 62–80.

Meißner, Franz-Joseph. 2020. Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland. In Christoph Hülsmann, Christian Ollivier, Margareta Strasser (Hgg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension: Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, 25–44. Münster & New York: Waxmann.

Meißner, Franz-Joseph & Anna Schröder-Sura. 2009. *RePA: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007*. Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Abruf am 14. Dezember 2020).

Mordellet-Roggenbuck, Isabelle. 2011. *Herausforderung Mehrsprachigkeit: Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch*. Landau: VEP.
Morkötter, Steffi. 2016. *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto.
Reissner, Christina. 2010. Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien. In Uwe Hinrichs (Hg.), *Handbuch der Eurolinguistik*, 821–842. Wiesbaden: Harrowitz.
Rothland, Martin. 2020. Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömke (Hgg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 133–140. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rückl, Michaela, Rachele Moriggi, Enrica Rigamonti, Gabriele Holzinger, Isole Seeleitner, Claudia Castillo de Kastenhuber & Carlos de Lara Fernández. 2012. *Scopriamo l'italiano: Italienisch interlingual*. Wien: hpt.
Schöpp, Frank. 2020. Sprachvergleiche in Italienischlehrwerken der 2010er Jahre für die Sekundarstufe I. In Birgit Schädlich (Hg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, 75–100. Stuttgart: Metzler.
Shulmann, Lee S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15. 4–14.
Terhart, Ewald. 2019. Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In Sabine Doff (Hg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung: Beiträge zu einer Reformdebatte* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), 29–41. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wiese, Isabel. 2009. Subjektive Theorien beim Lehren einer Tertiärsprache. *Hispanorama* 125. 67–73.
Willems, Aline. 2020. Der Workshop – die etwas andere Simulation im Lehramtsstudium. In Manuela Franke & Kathleen Plötner (Hgg.), *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht*, 245–276. Stuttgart: ibidem.

Michaela Rückl, Ulrike Burgstaller & Josef Eisner

Mentoring-Tandems in der Sprachenlehrer*innenbildung – Lehr-/ Lernsettings für eine ressourcenorientierte Förderung von Mehrsprachigkeits- und Diagnosekompetenz

1 Sprachenlehrer*innenbildung in Österreich – Herausforderungen im Kontext von Individualisierung und Mehrsprachigkeit

Mit der neu strukturierten Lehrer*innenbildung in Österreich, die bereits im Sommer 2013 rechtskräftig wurde, sollten in Anpassung an die Vorgaben des Bologna-Prozesses formale, strukturelle und inhaltliche Voraussetzungen für Lerngelegenheiten geschaffen werden, durch die neben Fach- und Methodenkompetenz auch Selbst- und Sozialkompetenz von Lehramtstudierenden aufgebaut werden können (Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU 2011). Gleichzeitig sollten die höheren Praxisanteile in der Sekundarstufenausbildung in Verbindung mit einer stärkeren fachwissenschaftlichen Professionsorientierung und einer forschungsgeleiteten fachdidaktischen Lehre, als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis (Hinger 2015: 35), der europaweit kritisierten Praxisferne universitärer Lehramtsstudien (Schmees 2020: 32) entgegenwirken. Ein enger Theorie-Praxis-Bezug bleibt aufgrund zeitlicher und organisatorischer Einschränkungen aber weiterhin eine große Herausforderung.

Dass die komplexen beruflichen Anforderungen in den o.a. Kompetenzbereichen bereits in der Ausbildungsphase Lehr-/Lernsettings erfordern, die individualisierte Handlungsoptionen bieten, wurde bereits sehr eindrücklich u.a. durch die videobasierte TEDS-TS Studie gezeigt. Dabei konnten Zusammenhänge zwischen professioneller Kompetenz und Unterrichtsqualität nachgewiesen

Michaela Rückl, Universität Salzburg
Ulrike Burgstaller, Universität Salzburg
Josef Eisner, Universität Salzburg

https://doi.org/10.1515/9783110784756-016

und Kompetenzen angehender Lehrer*innen erfasst und quantifiziert werden (Blömeke et al. 2011). Die grundlegende Bedeutung einer umfassenden Förderung von Fach- und Methodenkompetenz sowie von Selbst- und Sozialkompetenz während des Studiums, wie vom *Nationalen Qualifikationsrahmen* (NQR) für Hochschulstudien generell vorgegeben und in Studienordnungen seit geraumer Zeit berücksichtigt, konnte auf diese Weise belegt werden. Auch im *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) wird vorausgesetzt, dass Lernergebnisse nicht nur an Kenntnissen festzumachen sind, sondern kognitive Fähigkeiten und praktische Fertigkeiten sowie die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit einbeziehen müssen (Council of the European Union 2017).

Das Verständnis von Kompetenz als Zusammenspiel von individueller Bereitschaft mit wissensbasierten Fähigkeiten und Fertigkeiten entspricht bildungswissenschaftlichen, spracherwerbstheoretischen und didaktischen Sichtweisen. Gemäß der weithin verbreiteten Definition nach Weinert (2001: 27) sollen verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten" genutzt werden, um Probleme in „variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll" zu lösen. Diese bildungswissenschaftliche Sicht spiegelt sich im Verständnis von Lernen, Lehren und Beurteilen im Rahmen eines an neo-kommunikativen Prinzipien ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts wider, der sich am handlungsorientierten Ansatz des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) orientiert. Hier geht es darum, „die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen", in den Spracherwerbsprozess einzubeziehen, um Schüler*innen zu befähigen, sprachliche und kommunikative Aufgaben zu bewältigen (Europarat 2001: 21). Das Verständnis von kommunikativer Kompetenz als Sprachhandeln und emanzipierter Teilhabe an einer vielsprachigen und globalisierten Welt schafft dabei eine Verbindung zur Mehrsprachigkeit, die durch Zusatzskalen zu *pluricultural repertoire, plurilingual repertoire* und *plurilingual comprehension* im *Companion Volume* zum GERS nun verdeutlicht wird (Council of Europe 2020: 124–128). Mehrsprachige Handlungskompetenz ist dabei grundsätzlich als „capacity to successively acquire and use different competences in different languages, at different levels of proficiency and for different functions" zu verstehen (Council of Europe 2007: 24). Die Deskriptoren des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze* (REPA) spezifizieren die zugrundeliegenden Kompetenzbereiche, die sich wie in bildungswissenschaftlichen Definitionen auf Wissen (*knowledge*), Einstellungen (*attitudes*) und Fertigkeiten (*skills*) beziehen (Candelier et al. 2009).

Um angehende Sprachenlehrer*innen auf zunehmend heterogener werdende Lernvoraussetzungen vorzubereiten, braucht es Lerngelegenheiten, in denen entsprechende spracherwerbstheoretische und pädagogisch-didaktische Konzepte aufeinander bezogen, praktisch erprobt und reflektiert werden können. Dies erfordert stringent vernetzte Theorie-Praxisphasen (vgl. u.a. Kopf et al. 2010) und ist umso bedeutsamer, wenn es um den Erwerb professioneller Kompetenzen für einen ressourcenorientierten Umgang mit Individualität geht. Im Sinne eines förderorientierten Diagnostizierens sollten Lehramtstudierende dazu angeleitet werden, Ressourcen, Fähigkeiten und individuelle Bedürfnisse von Lernenden zu erkennen und Rückmeldungen zu individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu geben (Buholzer et al. 2014: 16). Die Valorisierung sprachlich-kulturellen Potenzials heterogener Lerngruppen erfordert außer dem spezifischen Blick auf Lernprozesse, Lernvoraussetzungen, Lerntempi und Lernziele auch ein besonderes Maß an Reflexivität im Sinne einer *critical multilingual awareness* (García 2017) sowie Mehrsprachigkeitskompetenz, definiert als „the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so" (Beacco et al. 2016: 20). Über ein fundiertes Wissen zu fremdsprachlichen Lernprozessen und deren Wechselwirkungen mit soziolinguistischen Kontexten hinaus müssen Lehramtsstudierende daher auch mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und Verfahren vertraut sein, die auf Valorisierung heterogener Ressourcen abheben und geeignet sind, Kompetenz-, Lerner- und Handlungsorientierung, als Charakteristika eines modernen neo-kommunikativen Unterrichts, zu erweitern und zu schärfen (Reimann 2018).

Das Ziel, Mehrsprachigkeit als erklärtes sprachenpolitisches Bildungsdesiderat und Alltagsrealität für immer mehr Menschen im Unterricht zu fördern, bleibt jedoch eine große Herausforderung (Haukås 2016: 3), zumal die bestehenden Bildungssysteme noch kaum dafür gerüstet sind. Tendenzen zu einer homogenisierenden Differenzierung und Perpetuierung monolingualer Ansätze im Sprachenunterricht sind auch in der Sprachenlehrer*innenbildung weiterhin erkennbar – nicht nur in Österreich (Boeckmann 2016: 53).

2 Ein interdisziplinärer Blick auf Mentoring-Tandems als Lehr-/Lernsettings für die Sprachenlehrer*innenbildung

Mentoring wird in verschiedenen Kontexten, vielfältigen Formen und mit spezifischen Zielsetzungen durchgeführt. Als Lehrhaltung umfasst Mentoring die Beratung und Begleitung von Lernenden, um bestimmte Fähigkeiten intendiert zu fördern und Handlungspraktiken zu optimieren, was die Gestaltung reflexiver, situationsbezogener und kooperativer Lernprozesse impliziert (Beck 2003). Charakteristisch sind auch gleichwertige Verantwortlichkeiten hinsichtlich des Lehrens und Lernens, wechselseitige Unterstützung, vertiefte und achtsame partnerschaftliche Beziehungen sowie ein flexibler Umgang mit der Rollenverteilung Mentor*in – Mentee. Die vielfältigen Formen und spezifischen Zielsetzungen moderner Mentoringkonzepte erschweren zwar eine übergreifende Definition, gemein ist ihnen aber der Anspruch, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten in einem Klima der Achtsamkeit und Augenhöhe nachhaltig zu fördern. Dies entspricht letztlich der idealtypischen Definition nach Ziegler (2009: 11), die wesentliche und wiederkehrende Aspekte des interdisziplinär geführten Diskurses enthält:

> Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrem/r [sic] weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees [sic].

2.1 Perspektivenwechsel und Individualisierung

Durch ihren Erfahrungsvorsprung können Mentor*innen das Handlungsrepertoire ihrer Mentees im Sinne einer Lern- und Kompetenzförderung erweitern (Ziegler 2009: 18, 20). Sie werden dementsprechend als „individuals with advanced experience and knowledge who are committed to providing support" (Ghosh und Reio 2013: 107) beschrieben. Die dazu erforderlichen Eigenschaften, wie Beziehungsfähigkeit, Motivationsfähigkeit und Vertrauenswürdigkeit und die Fähigkeit, angemessen fordernde Lerngelegenheiten zu schaffen, anhand derer Mentees ihre eigenen Ressourcen bestmöglich nutzen und ihr Kompetenzerleben steigern können, sind dabei hochrelevant für den Aufbau von professionsorientierter Selbst- und Sozialkompetenz sowie von Fach- und Methodenkompetenz. Unterschiedliche Lernformen können in vollem Umfang ein-

gesetzt werden (Ziegler 2009: 14, 24): Zur Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenz können Mentor*innen als Rollenmodelle fungieren, wenn sie ihre Einstellungen zu Sprachen und Kulturen vorleben und Strategieanwendung demonstrieren (Modelllernen). Instruktionslernen kann anhand von individualisiertem Feedback und passgenauen mehrsprachig und mehrkulturell angelegten Lernmaterialien erfolgen, die sich am Vorwissen und Lerntempo der Lernenden ausrichten. Schließlich können auch Erfahrungen weitergegeben und ausgetauscht werden (Erfahrungslernen).

Der in Mentoring-Tandems angebahnte Perspektivenwechsel scheint in Verbindung mit dem Austausch von Feedback zudem großes Potenzial zu haben, Mentees und Mentor*innen gleichermaßen zu fördern und die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden über eine reine Wissensvermittlung hinaus emotional stimmig zu gestalten, als Voraussetzung für einen Unterricht, der positive Lernemotionen hervorruft (Sann und Preiser 2008). Dadurch sollen angehenden Lehrpersonen „Einblicke in Denkweisen und Verstehensschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler sowie Anregungen, wie sie die Schülervorstellungen [sic] in ihrem Unterricht lernzielorientiert weiterentwickeln können“ (Fischer et al. 2014: 11) eröffnet werden. Dies entspricht Hatties Forderung nach „teachers seeing learning through the eyes of students, and students seeing teaching as the key to their ongoing learning“ (Hattie 2009: 22) und lässt einen Zuwachs an individualisierter Diagnosekompetenz erwarten, als Vorbereitung auf binnendifferenzierten Unterricht. Individualisierung gilt dabei als größtmögliche Ausprägung von Differenzierung, wodurch Individualdiagnose, die in Mentoring-Tandems gefördert werden kann, an Bedeutung gewinnt.

2.2 Förderorientierte Individualdiagnose und ressourcenstärkende didaktische Ansätze als Grundlagen für den Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz

Um Lernen wirksam unterstützen zu können, müssen sich Lehrer*innen immer wieder ein Bild davon machen, wo ihre Schüler*innen gerade stehen. Insofern gehört Diagnostizieren zu ihrem alltäglichen Kerngeschäft. Dass eine hohe Diagnosekompetenz von Lehrpersonen generell zu besseren Lernleistungen führt, ist mittlerweile empirisch belegbar. So erweist sich die Leistungseinschätzung von Schüler*innen durch die Lehrperson mit einer überbordenden Effektstärke von d=1.29 in allen Unterrichtsfächern als höchst lernwirksam (Hattie et al. 2018).

Lernvoraussetzungen und Lernstände können nicht nur mit wissenschaftlich fundierten, formellen Testverfahren, sondern auch mithilfe von informellen diagnostischen Methoden, die in das Unterrichtsgeschehen eingebunden sind und auf Beobachtungen und subjektiven Theorien der Lehrkräfte beruhen, erhoben werden. Ziel ist es, ressourcenstärkende Maßnahmen abzuleiten und Lernleistungen von Schüler*innen anzuerkennen (Buholzer 2010: 5–6). Dies gilt als Voraussetzung für einen adaptiven Unterricht, in dem Schüler*innen eigene Ressourcen einsetzen können, um hypothesengeleitet, eigenverantwortlich und selbstreflexiv zu lernen.

Im Fremdsprachenunterricht können Lernstandsanalysen nicht nur leistungsbedingte individuelle Dispositionen von Schüler*innen offenlegen, sondern auch sprachlich-kulturell geprägte lebensweltliche Voraussetzungen. Heterogene lernerseitige Ressourcen können durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze besonders effizient valorisiert werden: Sie basieren auf einem inferentiellen, auf mentale Eigentätigkeit ausgerichteten Lernbegriff und setzen integrativ-sprachenübergreifende sowie transkulturelle Verfahren ein (Candelier 2018). Charakteristisch ist anregungsreicher, an den Lernerbiographien ausgerichteter Input. Statt (didaktischer) Reduktion sollen durch kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten, wie Wahrnehmen, Entdecken, Vergleichen, Analysieren, Hypothesenbilden und Reflektieren, Verarbeitungsbreite und -tiefe gesteigert werden, was komplexe Lernaufgaben voraussetzt (Meißner et al. 2011: 104–117). Ziel ist es, nachhaltige Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse anzustoßen, um Erwerbsprozesse durch Anknüpfen an Transferbasen aus bekannten Sprachen zu ökonomisieren, kulturspezifische Denk- und Handlungsweisen besser zu verstehen und persönliche Einstellungen zu Sprachen und Kulturen bewusst zu machen. Durch den initiierten Transfer kann latent vorhandenes Wissen in deklaratives und/oder prozedurales Wissen umgewandelt werden, was vor allem Sprachverstehen beschleunigt (Strathmann und Meißner 2019: 391) und in einer entsprechend steileren Lernprogression rezeptiver Teilkompetenzen resultieren sollte.

3 Kontext und Konzept eines interdisziplinären mentoring-gestützten Moduls für die Sprachenlehrer*innenbildung

Obwohl sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze von einer Randerscheinung zu einem Schlüsselkonzept für den Aufbau mehrsprachiger und mehrkultureller

Kompetenzen entwickelt haben und Befunde auf ihre lernökonomische Funktion hinweisen, sind sie weder in den konkreten Fächerbeschreibungen aktueller Lehrpläne für die Sekundarstufe noch in Lehrwerken systematisch verankert. Dies trifft nicht nur auf Österreich zu: Ein aktueller Bericht zu den 2002 festgelegten *Barcelona-Zielen* zeigt, dass europaweit weiterhin große Anstrengungen notwendig sind, um die „Entwicklung von Sprachenkompetenz und sprachlichem Bewusstsein [...] fächerübergreifend in die Lehrpläne" aufzunehmen, wobei das „gesamte Sprachenrepertoire der Lernenden [...] in der Schule valorisiert und gefördert werden und zudem als pädagogische Ressource für weiteres Lernen [...] genutzt werden" soll (Europarat 2019: 20).

Evidenzen für die Schüsselfunktion der Sprachenlehrer*innenbildung liegen bereits vor: So zeigt eine jüngst mit deutschen Lehramtsstudierenden durchgeführte Studie, dass Reflexivität und positive Wertschätzung mehrsprachiger Repertoires mit individuellen Dispositionen zusammenhängen. Theoretische Vorbereitung und praktische Beschäftigung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsmaterialien auf der Basis sprachenbiographischer Arbeit müssten daher bereits in die Erstausbildung integriert werden (Melo-Pfeifer 2018: 335–336). Dieser Schluss wird auch aus einer mit österreichischen Lehramtsstudierenden bereits 2012 durchgeführten Studie gezogen. Als wichtigstes Ausbildungsprinzip wird hier die Verbindung von fachlichem Wissen, didaktischer Umsetzung und persönlichen Einstellungen genannt. Konkret sollten Mehrsprachigkeit bereits in der Ausbildungsphase thematisiert, Binnendifferenzierung und Lerner*innenautonomie stärker an Mehrsprachigkeit angebunden und positive Lernerfahrungen in sprachenübergreifenden Settings ermöglicht werden (Vetter 2012: 207). Beide Studien verweisen auf die Notwendigkeit eines Theorie-Praxis-Transfers, um entsprechende Kompetenzen und Ressourcen aufzubauen.

Die Lehrveranstaltungen des gegenständlichen, an der Universität Salzburg entwickelten interdisziplinären Themenmoduls zur Mehrsprachigkeit heben genau darauf ab: Lehramtstudierende aller philologischen Unterrichtsfächer können sich bereits ab dem 5. Semester spracherwerbstheoretische Grundlagen und entsprechende pädagogische und didaktische Verfahren in enger Verknüpfung aneignen. Dazu werden je eine psycho-/neurolinguistische, eine mehrsprachigkeitsdidaktische und eine bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt des Lernens eng aufeinander bezogen. Supervidierte Arbeit in Mentoring-Tandems im Umfang von 16 Unterrichtseinheiten schafft ein pädagogisch-praktisches Setting, in dem Lehramtstudierende als Mentor*innen im 1:1 Setting mit Schüler*innen als Mentees vielfältige, das volle Spektrum der Lerntriade umfassende Lehr-/Lernformen

erproben können (Ziegler 2009). Es geht um Modelllernen (u.a. durch Vorleben von Sprach- und Lernkompetenz), Instruktionslernen (u.a. durch Entwicklung individualisierter mehrsprachigkeitsfördernder Aufgaben) und das Anbieten von Erfahrungsgelegenheiten (u.a. um Lernstrategien zu erproben). Die Arbeit in den Mentoring-Tandems wird durch Supervision begleitet, eine Maßnahme, deren Wirksamkeit im Kontext von Mentoring als erwiesen gilt (Miller 2007). Lehramtstudierende sollen vor allem die selbstständig und eigenverantwortlich initiierte Beziehungsarbeit und den Wechsel zwischen der Lernenden- und der Lehrenden-Perspektive reflektieren, den die Mentor*innenrolle erfordert. Das Feedback zur Effizienz der Fördermaßnahmen, das sie von den Mentees direkt einholen können, unterstützt dabei den Reflexionsprozess. Mentees werden von den Lehramtstudierenden selbst rekrutiert und profitieren ihrerseits von den ressourcenorientiert und mehrsprachigkeitsfördernd angelegten Unterrichtseinheiten, um eine Fremdsprache neu zu lernen oder zu vertiefen. Das 12 ECTS umfassende Themenmodul kann durch ein Aufbaumodul im gleichen Umfang ergänzt werden. Leistungsnachweise werden durch Prüfungen und ein Portfolio mit den entwickelten Lernmaterialien und begleitenden Logbüchern erbracht. Letztere dokumentieren die Ergebnisse der Individualdiagnose und die daraus abgeleiteten Verfahren und Ziele, das theoriebegründete mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept der erarbeiteten Lehr-/Lernmaterialien mit dem Mentee-Feedback, die Umsetzungserfahrungen sowie die Entwicklung eigener Haltungen und Ziele.

4 Evaluierung des Potentials von Mentoring-Tandems als Lehr-/Lernsettings für die Sprachenlehrer*innenbildung

Die erste durch Mentoring-Tandems gestützte Lehrveranstaltung wurde bereits 2014 am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg durchgeführt und evaluiert. Das in Kooperation mit dem Fachbereich Psychologie erarbeitete Konzept für ein didaktisches Einführungsproseminar wurde in den Folgejahren auf ein optionales mehrsprachigkeitsdidaktisches Proseminar übertragen (je 4 ECTS). Das in Abschnitt 3 beschriebene interdisziplinäre Themenmodul Mehrsprachigkeit wird seit 2018 im Wahlfachbereich angeboten. Der Frage, ob und wie Aspekte von Selbst- und Sozialkompetenz sowie von Mehrsprachigkeits- und Diagnosekompetenz angehender Sprachenlehrer*innen durch die Integration von Mentoring-Tandems gefördert werden können, wurde anhand einer

longitudinalen, mehrperspektivisch angelegten Evaluierungsstudie nachgegangen.

4.1 Design und Erkenntnisinteresse der begleitenden Evaluationsstudie

In der ersten, quantitativ angelegten Phase (vgl. 4.2) wurden anonyme Online-Befragungen von Mentor*innen und Mentees im Rahmen von einführenden sprachendidaktischen Proseminaren an der Romanistik Salzburg durchgeführt. Im Fokus standen Beziehungsfähigkeit, Motivationsfähigkeit und Vertrauenswürdigkeit, also Bereiche der Selbst- und Sozialkompetenz, die für Lehrpersonen besonders relevant sind (vgl. 2.1). In Bezug auf Fach- und Methodenkompetenz wurde erhoben, wie Mentor*innen und Mentees die Fähigkeit, Lernstrategien zu fördern und Lernmaterialien zu entwickeln, einschätzten. Ermittelt wurden Mittelwerte und Standardabweichungen. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden diese Vollerhebungen unter gleichen Bedingungen in vier Folgejahren (2014–2017) repliziert (Versuchsgruppe, n=38 Mentor*innen; n=31 Mentees), um die Validität zu erhöhen. Als weitere Maßnahme wurden ab dem zweiten Erhebungsjahr Befragungen in einführenden sprachendidaktischen Proseminaren durchgeführt, in denen keine Mentoring-Tandems integriert waren (Kontrollgruppe, n=45).

Die qualitative Anschlussstudie (vgl. 4.3) bezog sich auf die Entwicklung von Diagnosekompetenz und die Fähigkeit, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze anzuwenden. Dementsprechend wurden nur Logbücher aus dem Wahlfachproseminar Mehrsprachigkeitsdidaktik (7 Logbücher, Sommersemester 2016) und Themenmodul Mehrsprachigkeit (14 Logbücher, Sommersemester 2018–2020) herangezogen und aufgrund der unterschiedlichen Lehrkontexte getrennt ausgewertet. Im Sinne eines kategorienbasierten Ansatzes (Kuckartz et al. 2009: 72, 76) wurden Textpassagen Kategorien (hinfort K) zugeordnet, die sich einerseits am Kategoriesystem für förderorientiertes Diagnostizieren nach Buholzer et al. (2014) orientierten (K1-K6)[1] und andererseits an den Kategorien der quantitativen Vorerhebung, nämlich Motivationsfähigkeit (K7), Beziehungs-

---

1 K1=Fähigkeit förderorientiert zu diagnostizieren; K2=Fähigkeit Unterricht differenziert zu gestalten; K3=Fähigkeit Lernprozesse zu steuern; K4=Fähigkeit Ressourcen zu vernetzen; K5=Fähigkeit Sozialverhalten zu verstehen und zu steuern; K6=Fähigkeit Interdependenzen zwischen Schule und Unterricht zu erkennen. Für eine detaillierte Beschreibung der Kategorien, Subkategorien und Ankerbeispiele muss aus Platzgründen auf Buholzer et al. (2014: 1, 16, 27, 39, 47, 57, 68) verwiesen werden.

fähigkeit (K8), Vertrauenswürdigkeit (K11) sowie die Fähigkeiten, Lernstrategien aufzubauen (K9) und individualisierte mehrsprachigkeitsfördernde Materialien zu erstellen (K10)[2]. Die Subkategorien zur Förderung von *critical multilingual awareness* (K12) und Mehrsprachigkeitskompetenz (K13) wurden nach Kuckartz (2016: 64, 100) induktiv am Material ausgewählt und festgelegt. Um das Material systematisch beschreiben und die Ergebnisse aggregiert präsentieren zu können, wurde eine inhaltlich-strukturierende Vorgangsweise gewählt (Schreier 2014: 5–8). Den unterschiedlichen Lehrkontexten entsprechend wurde getrennt nach den Gruppen Wahlfachproseminar Mehrsprachigkeitsdidaktik (hinfort WF) und Themenmodul Mehrsprachigkeit (hinfort TM) ausgewertet.[3]

4.2 Zusammenschau der Ergebnisse der quantitativen Eingangserhebung

Auf einer fünfstufigen Ratingskala (1=sehr schlecht, 5=sehr gut) schätzten Mentees die Fähigkeit ihrer Mentor*innen, eine (lernförderliche) Beziehung aufzubauen, im Schnitt sehr hoch ein (M=4.59-4.88; SD=0.18-0.43).[4] Das gilt auch für Motivationsfähigkeit (M=4.50-4.72; SD=0.36-0.50) und Vertrauenswürdigkeit (M=4.44-4.80; SD=0.31-0.48). Sehr gut bewerteten die Mentees in allen Erhebungsjahren weiterhin die Fähigkeit der Mentor*innen, sich an ihre Lernstrategien anzupassen und diese auszubauen (M=4.10-4.50; SD=0.54-0.65). Am höchsten schätzten sie den Lernerfolg ein, den sie anhand der individualisierten Lernmaterialien erzielten (M=4.40-4.81; SD=0.40-0.89). Die Bewertungen der Mentees näherten sich insgesamt der Ausprägung *sehr gut* und blieben über die Erhebungsjahre hinweg stabil.

Mentor*innen schätzten ihre Fähigkeit (lernförderliche) Beziehungen aufzubauen am höchsten ein (M=4.13-4.57; SD=0.22-0.62). Ähnlich hoch waren die Ergebnisse zu Vertrauenswürdigkeit (M=4.08-4.44; SD=0.31-0.48) und zur Fähigkeit individualisierte Lernmaterialien zu entwickeln (M=4.06-4.25; SD=0.45-0.76). Ihre Motivationsfähigkeit (M=3.93-4.21; SD=0.45-0.70) und ihre Fähigkeit Lernstrategien zu fördern (M=3.56-4.05; SD=0.60-0.71) bewerteten sie deutlich kritischer als die Mentees. Insgesamt unterstützten die konstant hohen Bewer-

2 Für eine Beschreibung der Items siehe Rückl und Mackinger (2015: 247).

3 Für eine detaillierte Darstellung der quantitativen Auswertung vgl. Rückl (2020: 87–101).

4 Die für Mittelwerte und Standardabweichungen angegebenen Bereiche geben jeweils den höchsten und den niedrigsten Wert an, der in den verschiedenen Erhebungsjahren gemessen wurde. Die Berechnungen erfolgten auf Basis eines Konfidenzintervalls von 95% (Meindl 2011: 138).

tungen der Mentor*innen, die um die Ausprägung *gut* kumulierten und keine signifikanten Unterschiede in den Erhebungsjahren aufwiesen, die aus der Mentee-Befragung ableitbare Effizienz der integrierten Mentoring-Tandems in Bezug auf die Förderung der untersuchten Aspekte von Selbst- und Sozialkompetenz sowie von Fach- und Methodenkompetenz.

Die aggregierten Ergebnisse belegten weiterhin, dass sich Proband*innen mit Mentoring (M=4.13; SD=0.50) in höherem Maße zutrauten, Schüler*innen motivieren zu können als jene ohne Mentoring (M=3.81; SD=0.72). Das gilt auch für den Aufbau lernförderlicher Beziehungen (M=4.54; SD=0.41 im Vergleich zu M=4.07; SD=0.50). In Bezug auf die Fähigkeiten Lernstrategien zu fördern (M=4.04; SD=0.65) und individualisierte Lernmaterialien zu entwickeln (M=4.13; SD=0.69) wurden in den Versuchsgruppen mit Mentoring ebenfalls deutlich höhere Werte gemessen. Insgesamt zeigten sich bei Lehramtsstudierenden, die in Mentoring-Tandems arbeiteten, im Vergleich zur Kontrollgruppe in allen untersuchten Bereichen bessere Werte, bei Motivationsfähigkeit (*p<.10) und Beziehungsfähigkeit (***p<.001) sogar signifikant bessere Werte.

4.3 Zusammenschau der Ergebnisse der qualitativen Anschlussstudie

Die Gesamtauswertung für das Wahlfachproseminar Mehrsprachigkeitsdidaktik (WF) und das Themenmodul Mehrsprachigkeit (TM) zeigte eine klare Rangfolge der in Abschnitt 4.1 beschriebenen Kategorien: Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenz (K13 36%) wurde mit Abstand am häufigsten thematisiert. Vertrauenswürdigkeit (K11 9.6%), die Fähigkeiten, Lernprozesse zu steuern (K3 9.3%), *critical multilingual awareness* zu fördern (K12 8.9%) und Unterricht differenziert zu gestalten (K2 7.9%), lagen etwa gleich auf und erreichten jeweils etwa ein Viertel der erstplatzierten Kategorie. Bemerkenswert ist, dass alle Kategorien dieses zweiten Häufigkeitsbereiches, mit Ausnahme von Vertrauenswürdigkeit (K11), einen direkten Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, Differenzierung oder Prozessorientierung erkennen ließen. Ein dritter Häufigkeitsbereich (etwa 6%–3%) umfasste die Fähigkeiten, förderorientiert zu diagnostizieren (K1 6.2%), Ressourcen zu vernetzen (K4 5.5%), zu motivieren (K7 4.9%), Lernstrategien zu fördern und zu nutzen (K9 4.4%), lernförderliche Beziehungen aufzubauen (K8 4%) und individualisierte Lernmaterialien zu erstellen (K10 2.9 %). Die Fähigkeiten, soziales Verhalten zu verstehen und zu steuern (K5 0.4%) und Zusammenhänge zwischen Schule und Unterricht zu erkennen (K6 0%), spielten dem dyadischen Setting der Mentoring-Tandems entsprechend so gut wie keine Rolle.

Diese Gewichtung spiegelte sich großteils auch in der getrennten Auswertung wider. Ausgeprägte Unterschiede zeigten sich lediglich bei Vertrauenswürdigkeit (K11), die im TM mit 11.1% eine wesentlich stärkere Rolle spielte als im WF (2.6%) und bei förderorientiertem Diagnostizieren (K1), das im Gegenzug im WF (12.7%) wichtiger war als im TM (4.8%). Die Gewichtung der jeweiligen Unterkategorien war dabei in beiden Gruppen ähnlich: Es ging vor allem darum, individuelle Lerner*innenbedürfnisse und -ressourcen zu erkennen sowie Rückmeldung zum Lernstand und -fortschritt zu geben. Die Fähigkeiten, Unterricht differenziert zu gestalten (K2 WF 9.7%, TM 7.5%) und Lernprozesse zu begleiten (K3 WF 6%, TM 10%), als weitere Aspekte förderorientierter Diagnosekompetenz, wurden in beiden Gruppen häufig thematisiert.

Die Mentor*innen berichteten vor allem, wie sie versuchten, ihre Mentees beim Lernen zu unterstützen und die Anforderungen an ihren Entwicklungsstand anzupassen. Dabei zeigten sie hohes Vertrauen in die Lernbereitschaft der Mentees und versuchten, deren Selbststeuerung zu fördern. Sie kommentierten auch die eingesetzten lernerorientierten Verfahren und erläuterten die Spracherwerbskonzepte der individualisierten mehrsprachig angelegten Lernmaterialien. Studierende des TM argumentierten dabei häufiger auf Basis ihres fachlichen Wissens zu Sprachenvergleich auf der Systemebene, was auf einen Wissenstransfer aus der linguistischen Parallellehrveranstaltung hinweisen könnte. Dass Maßnahmen zum Ausbau metakognitiver Kompetenzen nur im TM thematisiert wurden, könnte ebenfalls auf das fundiertere Fachwissen der Studierenden zurückführbar sein. Die Einträge beschränkten sich jedoch nicht auf die Wissensebene, sondern betrafen in beiden Gruppen eigene Einstellungen und Haltungen in Bezug auf mehrsprachige und mehrkulturelle Repertoires, als wesentliche Aspekte einer *critical multilingual awareness*.

Die fallbezogene Auswertung zeigte erwartungsgemäß individuelle Gewichtungsunterschiede. Die dominante Stellung von Mehrsprachigkeitskompetenz wurde jedoch in allen Profilen deutlich abgebildet. Aus Platzgründen muss auf eine ausführlichere Beschreibung der Ergebnisse anhand von Belegen aus dem Datenkorpus verzichtet werden.

5 Fazit

Aufgabe der Sprachenlehrer*innenbildung ist es, Lehramtstudierende beim Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen zu unterstützen. Dies schließt eine förderorientierte Diagnosekompetenz und Verfahren zum Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz mit ein. Die vorliegenden mehrperspektivischen Evaluie-

rungsergebnisse weisen diesbezüglich auf ein vielversprechendes Potenzial von Mentoring-Tandems als facettenreiches Lehr-/Lernsetting hin, wobei eingeräumt werden muss, dass sich die Ergebnisse auf eine kleine Stichprobe und einen engen Bildungskontext beziehen, was ihre Aussagekraft einschränkt. Eine Disseminierung des vorgeschlagenen Lehrveranstaltungskonzepts würde weitere Erhebungen in ähnlichen Bildungskontexten und mit größeren Stichproben ermöglichen. Darüber hinaus wären Folgestudien mit Junglehrer*innen sehr aufschlussreich: Sie könnten zeigen, ob und wie sich die Arbeit in Mentoring-Tandems in der Unterrichtspraxis auswirkt. Die derzeit vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass es nicht nur möglich, sondern sinnvoll ist, Lehramtstudierende schon früh mit eigenständig und eigenverantwortlich durchzuführendem Unterricht zu betrauen – sie sind offensichtlich bereit, Verantwortung im Sinne des zuvor diskutierten Kompetenzbegriffs zu übernehmen, wenn ihnen die Gelegenheit dazu geboten wird.

Literatur

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier & Johanna Panthier. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Beck, Erwin. 2003. Training, Coaching oder Mentoring. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3(4). 52–56.

Blömeke, Sigrid, Albert Bremerich-Vos, Helga Haudeck, Gabriele Kaiser, Günter Nold, Knut Schwippert, Heiner Willenberg (Hgg.). 2011. *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster et al.: Waxmann.

Boeckmann, Klaus-Börge. 2016. Plurilinguale Bildung: Gegen den monolingualen Habitus im Mehrheitssprachenunterricht. In Michael Langner & Vic Jovanovic (Hgg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit – Reflets du plurilinguisme: Die Wahl der Sprachen: Luxemburg in Europa – Le choix des langues: Le Luxembourg à l'heure européenne,* 53–63. Bern: Peter Lang.

Buholzer, Alois. 2010. *Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht*. Luzern: PHZ Luzern.

Buholzer, Alois, Klaus Joller-Graf, Annemarie Kummer Wyss & Bruno Zobrist. 2014. *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Wien: LIT.

Candelier, Michel. 2018. Nachwort: Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als fächerübergreifender Begegnungsort im Curriculum – Zur Relevanz im deutschen Bildungskontext. In Sílvia Melo-Pfeifer & Daniel Reimann (Hgg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland,* 341–354. Tübingen: Narr.

Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meißner, Anna Schröder-Sura & Artur Noguerol. 2009. *RePA: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: EFSZ.

Council of Europe. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe: Main version*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc (Abruf am 30. Oktober 2020).

Council of Europe. 2020. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of the European Union. 2017. *Recommendation of 22 May 2017 on the European qualifications framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European parliament and of the council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=DE (Abruf am 30. Oktober 2020).

Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Europarat. 2019. *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN (Abruf am 30. Oktober 2020).

Fischer, Astrid, Corinna Hößle, Sylvia Jahnke-Klein, Hanna Kiper, Michael Komorek, Julia Michaelis, Verena Niesel & Johann Sjuts (Hgg). 2014. *Diagnostik für lernwirksamen Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

García, Ofelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. In Jasone Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Language awareness and multilingualism,* 263–280. Cham: Springer.

Ghosh, Rajashi & Thomas G. Reio. 2013. Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior* 83(1). 106–116.

Hattie, John. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London et al.: Routledge.

Hattie, John, Klaus Zierer & Wolfgang Beywl. 2018. *Die 250+ Faktorenliste*. https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/w/images/250%2B_Juni_2018.jpg (Abruf am 30. Oktober 2020).

Haukås, Åsta. 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1). 1–18.

Hinger, Barbara. 2015. LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik, *Quo vadis, Romanistik?* 44. 17–38.

Kopf, Martina, Jana Leipold & Tobias Seidl. 2010. *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende*. Mainz: ZQ.

Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo, Thomas Ebert, Stefan Rädiker & Claus Stefer. 2009. *Evaluation Online: Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Meindl, Claudia. 2011. *Methodik für Linguisten: Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph, Bernd Tesch & Graciela Vázquez. 2011. Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken. In Franz-Joseph Meißner & Ulrich Krämer (Hgg.), *Spanischunterricht gestalten: Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, 81–122. Seelze: Kallmeyer.

Melo-Pfeifer, Sílvia. 2018. Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen. In Sílvia Melo-Pfeifer & Da-

niel Reimann (Hgg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland,* 321–339. Tübingen: Narr.

Miller, Andrew. 2007. Best practice for formal youth mentoring. In Tammy D. Allen & Lillian T. Eby (Hgg.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach,* 307–324. Oxford: Blackwell.

Reimann, Daniel. 2018. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Sílvia Melo-Pfeifer & Daniel Reimann (Hgg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland,* 29–77. Tübingen: Narr.

Rückl, Michaela. 2020. Individualisierte Lehr-/Lernförderung durch Mentoring-Tandems? Daten und Fakten zu einem fachdidaktischen Pilot-Lehrprojekt. In Kathleen Plötner & Manuela Franke (Hgg.), *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege?*, 79–107. Hannover: Ibidem.

Rückl, Michaela & Barbara Mackinger. 2015. Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen in Mentoring-Tandems: Eine Win-win-Situation für Lehramtsstudierende und Schüler/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(1). 239–256.

Sann, Uli & Siegfried Preiser. 2008. Emotionale und motivationale Aspekte in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Martin K. W. Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge,* 209–226. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmees, Johannes Karl. 2020. *Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess: Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schreier, Margit. 2014. Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser durch das Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1,18). 1–27. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636 (Abruf am 30. Oktober 2020).

Strathmann, Jochen & Franz-Joseph Meißner. 2019. Romanische Interkomprehension unterrichten: Konzepte, Erfahrungen, Empirie. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik,* 387–392. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Vetter, Eva. 2012. Teachers of Italian, Spanish and French: Limitations and possibilities of their education towards multilingualism. *European Studies* 29. 189–212. Doi: 10.1163/9789401208031_011.

Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU. 2011. *Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag vom BMUKK und BMWF*. http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (Abruf am 30. Oktober 2020).

Weinert, Franz E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen,* 17–31. Weinheim & Basel: Beltz.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Verena Blaschitz ist Postdoc-Universitätsassistentin am Zentrum für Lehrer*innenbildung sowie am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der Universität Wien. Sie studierte Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft und promovierte 2012 über die narrativen Fähigkeiten von Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache. Nach Stationen an der Europäischen Akademie für Angewandte Forschung in Bozen und dem Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten, forscht und lehrt sie derzeit zu den Themen Sprache im Kindergarten, Sprachdiagnose, ein- und mehrsprachige Sprachaneignung sowie Sprachförderung und sprachliche Bildung in Kindergarten und Schule.

Ulrike Burgstaller ist Senior Lecturer an der Bildungswissenschaft der Universität Salzburg, ausgebildete Spanisch- und Musikpädagogin sowie diplomierte Lebens- und Sozialberaterin. Nach ihrer Lehrtätigkeit an höheren und mittleren Schulen wechselte sie in die Lehrer*innenbildung und erarbeitete im Rahmen ihrer Dissertation eine Fortbildungsdidaktik zur Weiterentwicklung und Reflexion professionell-pädagogischen Handelns. Aktuell begleitet sie Lehramtsstudierende durch die bildungswissenschaftliche Ausbildung.

Mirjam Egli Cuenat lehrt, forscht und entwickelt auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik und der angewandten Sprachwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Interessensgebiete sind Mehrsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht, Austausch und Mobilität, interkulturelles Lernen, berufsspezifische Sprachkompetenz sowie Curriculumsentwicklung. Sie ist auch als Expertin für den Europarat in Straßburg sowie für das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) in Graz tätig.

Josef Eisner ist Senior Lecturer an der Abteilung Bildungsforschung, Schulforschung und Schulpraxis der School of Education der Universität Salzburg.

Andrea Ender ist Professorin für germanistische Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache an der Universität Salzburg. Nach einem Studium der Deutschen Philologie und Französisch (Lehramt) und einer Dissertation zum Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden an der Universität Innsbruck arbeitete sie als Assistentin, Postdoc und SNF-Stipendiatin an den Universitäten Bern, Vancouver und Freiburg i. Br. und war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit der Pädagogischen Hochschule und Universität Fribourg/Freiburg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Erwerb und Gebrauch des Deutschen etwa im Hinblick auf soziolinguistische und dialektale Variation oder Sprachgebrauch im schulischen Kontext, mit dem mehrsprachigen mentalen Lexikon und mit sprachlicher Bildung.

Birgit Füreder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg. Nach Abschluss ihres Studiums (Romanistik, Anglistik, Deutsch als Fremdsprache) konnte sie bereits Lehrerfahrung im schulischen, universitären und außeruniversitären Bereich sammeln. Neben ihrer universitären Lehrtätigkeit in Salzburg studierte, lehrte und forschte sie außerdem an verschiedenen Universitäten im Ausland. 2018 wurde ihr ein Marie-Andeßner-Dissertationsstipendium verliehen. Ihr aktueller Schwerpunkt liegt auf der Erforschung peri-

phrastischer Strukturen in Verbindung mit grammatiktheoretischen und psycholinguistischen Fragestellungen sowie deren Anwendung in didaktischen Kontexten.

Daniel Gallo ist Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache und Fachsprache Deutsch an der Freien Universität Bozen. Nach dem Studium der Germanistik und Anglistik an der Universität Trient folgte eine Ausbildung als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache an der Freien Universität Bozen, eine als CLIL-Lehrkraft und eine als Akademischer Experte für DaF/DaZ an der Universität Innsbruck. Nach einer langjährigen Erfahrung als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache an einem Bozner Gymnasium und Mitarbeit an der Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache am Italienischen Schulamt der Provinz Bozen ist er derzeit als Dissertant der Germanistik an der Universität Innsbruck im Bereich Literatur und Fremdsprachenerwerb (DaF/DaZ) tätig.

Cristina Gavagnin ist Senior Lecturer für italienische Sprache und Kultur an der Universität Klagenfurt. Nach ihrem Studium an der Universität Venedig (Ca‘ Foscari) promovierte sie in Italianistik (Geschichte der italienischen Sprache). Daraufhin war sie an der Universität Girona (Spanien) als Lektorin tätig. Als sie nach Italien zurückkam, wurde sie Bundeslehrerin und unterrichte Italienisch als Erst- und Zweitsprache an der Oberschule. Sie war lange Jahre als Trainerin in der Lehrer*innenfortbildung tätig und arbeitete im Bereich Italienisch als Fremdsprache auch für die Universitäten Siena (Università per Stranieri), Pisa (Consorzio ICoN) und Venedig. Aktuell ist sie hauptsächlich in der Lehre aktiv, befasst sich zudem aber auch mit Fremdsprachenerwerb, wobei der Fokus auf der Entwicklung und dem Einsatz von digitalen Lehr-/Lernmaterialien und Mehrsprachigkeitsdidaktik liegt.

Judith Kainhofer ist Hochschulprofessorin für Linguistik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und war bis 2021 Studiengangsleiterin des Bachelorstudiums Elementarpädagogik. Zuvor führte sie eine Praxis für Sprach- und Schriftsprachförderung. Seit vielen Jahren ist sie in der Pädagog*innenbildung für die Elementar-, Primar- und Sekundarstufe (Inklusive Pädagogik, Deutsch) sowie in der Erwachsenenbildung tätig, außerdem als Lehrbeauftragte am Fachbereich Linguistik der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte beziehen sich aktuell auf unauffällige und auffällige Spracherwerbsverläufe mit Fokus auf Syntaxerwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung unter inklusiver Perspektive, Charakteristika von früher Bildungssprache, Bildungsspracherwerb in der Elementar- und Primarstufe sowie Sprachförderkompetenzen von Pädagog*innen.

Irmtraud Kaiser ist Universitätsassistentin für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Universität Salzburg. Nach dem Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Englisch an den Universitäten Salzburg, Exeter und Heidelberg promovierte sie an der Universität Fribourg/Freiburg zum Thema Lesen in Deutsch als Fremdsprache. Als Postdoc beschäftigte sie sich im Rahmen von Projekten am IDS Mannheim, an der Universität Fribourg/Freiburg und seit 2013 an der Universität Salzburg mit Phraseologie, Mehrsprachigkeit und Variationslinguistik. Aktuell widmet sich ihre Forschung aus linguistischer und didaktischer Perspektive dem Variationserwerb bei Kindern, den Spracheinstellungen gegenüber innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten und der Rezeption und Produktion konzeptioneller Schriftlichkeit.

Gudrun Kasberger ist Hochschulprofessorin für germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Ihre Forschungsinteressen liegen aktuell v.a. im Bereich Sprache/Emotion/Bildung und im Bereich der durchgängigen und integrativen sprachlichen Bildung im Kontext äußerer und innerer Mehrsprachigkeit.

Amina Kropp ist Akademische Rätin am Romanischen Seminar der Universität Mannheim. Nach ihrem Lehramtsstudium promovierte sie in romanistischer Sprachwissenschaft und war langjährig als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Vulgärlatein, historische Sprachstufen und (historische) Pragmatik; daneben liegt ihr wissenschaftlicher Fokus auf dem Erwerb und Erhalt von Mehrsprachigkeit, vor allem in Minderheitenkontexten, sowie auf interlingualen Transferprozessen beim L3-Erwerb. In ihrem Habilitationsprojekt an der Schnittstelle zwischen Sprachwissenschaft und Lehrer*innenbildung befasst sie sich aktuell mit der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen im Hinblick auf herkunftsbedingt mehrsprachige Lerner*innen.

Giuseppe Manno ist Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen auf der Sekundarstufe I/II an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Mitglied des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Basel. Er ist habilitierter Linguist. Er hat auch eine langjährige Lehrerfahrung am Gymnasium. Er ist Lehrmittelautor (*envol,* Französisch als Fremdsprache), er hat die lehrwerkverbindenden *Brücken* mitkonzipiert und das nationale Projekt *Gute Praxis im Sprachenunterricht* (Beispiele für den Unterricht in der obligatorischen Schule) begleitet. Zu seinen aktuellen Forschungsschwerpunkten gehören der schulische Mehrsprachenerwerb und die Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Claudia Pichler ist Lektorin für Sprachwissenschaft und Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Klagenfurt. Nach ihrem Lehramtsstudium (Französisch und Italienisch) promovierte sie in romanistischer Sprachwissenschaft. Sie hat langjährige Erfahrung im Bereich der universitären Lehre, des Fremdsprachenunterrichts und der Erwachsenenbildung. Aktuell gilt ihr Forschungsinteresse vor allem dem Einfluss zentraler linguistischer Konzepte und Positionen auf die Methodik und Didaktik des Grammatikunterrichts, unter besonderer Berücksichtigung von Syntax und Pragmatik.

Kathleen Plötner ist seit Oktober 2018 Juniorprofessorin für die Didaktik der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen an der Universität Potsdam und nebenberuflich als Fremdsprachenlehrkraft in Berlin und als Fortbilderin deutschlandweit tätig. Sie beschäftigt sich mit Potentialen von 360-Grad- und Virtual Reality-Umgebungen für das inter- und transkulturelle Lernen, mit Demokratie- und Europabildung sowie mit schulischen Spracherwerbsprozessen und der Beforschung von *Beliefs*. Ihre Qualifikationsschrift fertigt sie aktuell zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Lehrlerngegenstand Grammatik an.

Tanja Rinker ist seit April 2019 Inhaberin der Professur Deutsch als Fremdsprache / Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sie habilitierte sich 2017 an der Universität Tübingen mit einer Schrift zu „Erwerbs- und Verarbeitungsprozessen in der Zweitsprache Deutsch“ und war dort von 2017–2019 als Akademische Rätin für Sprachwissenschaft / Sprachdidaktik des Deutschen tätig. An den Universitäten Tübingen und Konstanz gründete sie gemeinsam mit Kolleginnen Mehrsprachigkeitszentren,

die u.a. den Forschungs-Praxis-Transfer zum Ziel haben. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der mehrsprachigen Entwicklung, Diagnostik und Förderung.

Michaela Rückl ist assoziierte Professorin für Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Salzburg. Nach ihrem Lehramtsstudium promovierte sie berufsbegleitend in anglistischer und romanistischer Sprachwissenschaft und war langjährig als Lehrerin und Trainerin in der Lehrer*innenfortbildung tätig. Es folgte eine fachdidaktische Habilitation. Aktuell befasst sie sich schwerpunktmäßig mit Fremdsprachenerwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, mit Mentoring in der Lehrer*innenbildung sowie mit unterrichtsbezogener Erforschung und Entwicklung von Lehr-/Lernmedien, wobei der Fokus auf interlingualen Ansätzen, Fachsprachen und Aspekten digitaler Transformation liegt.

Frank Schöpp ist Akademischer Oberrat für die Didaktik der romanischen Sprachen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Zuvor war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Studienrat im hessischen Schuldienst und Pädagogischer Mitarbeiter an der Philipps-Universität Marburg. Seine Interessenschwerpunkte liegen in der Interkomprehensions- und der Literaturdidaktik.

Sylvia Thiele ist Universitätsprofessorin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz. Nach dem Schuldienst war sie mit Unterbrechungen für Lehrstuhlvertretungen von 1997 bis 2013 als Studien- bzw. Oberstudienrätin im Hochschuldienst tätig. Ihre Lehr- und Forschungsgebiete umfassen u.a. Mehrsprachigkeitsdidaktik, EMILE, Lernmittelkonzeption, Grammatikographie in dia- und synchroner Perspektive, Fachsprachen, Sprachtypologie, Dolomitenladinisch und Sardisch. Sie ist Teilprojektleiterin am Mainzer Lehr-Lern-Forschungslabor im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF. Nach ihrer Tätigkeit als Dekanin widmet sie sich für die JGU der Koordination des *multilingualism lab* und ist Mitglied des *steering committee* der FORTHEM-Alliance. Als designierte Gleichstellungsbeauftragte des Senats der JGU engagiert sie sich darüber hinaus als Mentorin für junge Wissenschaftlerinnen.

Ruth Videsott ist Forscherin für rätoromanische Linguistik und Didaktik an der Freien Universität Bozen. Ihre Promotion in romanistischer Sprachwissenschaft erlangte sie an der Universität Wien. Im Mittelpunkt ihrer aktuellen Forschungstätigkeiten stehen vor allem Themen zum Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten und zur Didaktik des Ladinischen, mit besonderer Berücksichtigung des sprachintegrierenden Ansatzes. Daneben beschäftigt sie sich u.a. mit Bereichen der Lexikographie und Grammatikographie von Minderheitensprachen in synchroner und diachroner Perspektive sowie mit syntaktisch-pragmatischen Strategien im Umgang mit geschriebenen Texten auf kontrastiver Ebene.

Maria Weichselbaum ist Senior Scientist am Institut für Germanistik des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Davor war sie als Sprachförderin im Kindergarten sowie als Fremd- und Zweitsprachlehrerin tätig. Aktuell beschäftigt sie sich mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten, mit dem Fokus translinguales Handeln von Kindern und pädagogischen Fachkräften, sprachliches Handeln als soziale Praxis sowie Kinderbefragungen.

Aline Willems ist Juniorprofessorin für Didaktik der modernen Fremdsprachen an der Universität zu Köln und somit in den Lehramtsstudiengängen aller Schulformen für Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch und Russisch tätig. Ihre Forschung konzentriert sich überwiegend auf die Didaktik der romanischen Sprachen mit Schwerpunkten in Mehrsprachigkeitsdidaktik, Heterogenität, Digitalisierung und Geschichte des Fremdsprachenunterrichts.

Index

https://doi.org/10.1515/9783110784756-017